مناهج البحث

الدكتور

عبد الرحمن سيد سليمان



مناهـج البحـث

مناهـج البحـث

إعـداد

الأستاذ الدكتــور/ عبد الرحمن ســيد سـليمان

أســتاذ ورئيس قسم التربية الخاصة (سابقًا)

كليـة التربيـة ـ جامعة عـين شـمس

1435 هـ ـ 2014م




بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــداء..

إلـى قسـم التربية الخاصـة

ففى رحابه كتبت صفحات

هـذا الكتـــاب

المحتويات

الفصل الثانى

تصنيف مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى فى ضوء حجم المبحوثين

الفصل الثالث

تصنيف مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى حسب درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث

الفصل الرابع

تصنيف مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى حسب أهداف الدراسة

الفصل الخامس

أنواع أخرى من مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى (تقسيم لا يندرج تحت أى تصنيف من التصنيفات السابقة)

الفصل السادس

أدوات جمع البيانات والمعلومات

الفصل السابع

البحث العلمى فى ميدان التربية الخاصة (أو مناهج البحث العلمى والممارسة القائمة على البرهان)

الفصل الثامن

لمحة عن مناهج البحث فى ميدان التربية الخاصة (الإعاقة العقلية نموذجًا) 338-333

تقديم الكتاب

المنهج أو الطريقة Method مصطلح يستخدم ـ بوجه عام ـ ليشير إلى وسيلة محـددة توصـل إلى غاية معينة. ويستخدم ـ فى المجال العلمى ـ بمعنى الخطة المنظمة التى تشمل العديـد مـن العمليات الحسية والذهنية للوصول إلى قاعدة أو قانون، أو البرهنة على صحة فرض أو خطئـه. والطرق أو المناهج المستخدمة فى البحوث العلمية عديدة ومتنوعة بحـسب موضـوع الدراسـة؛ ولذا يقال أن الطريقة أو المنهج يكون موضوعيًا وصحيحًا كلما تطـابق مـع الموضـوع المـدروس. (جابر وكفافى، 1992، جـ 5: 2178).

وأما المنهجية، أو علم مناهج البحث Methodology فهو مـصطلح يعنـى التحليـل والتطبيـق المنهجى أو المنظم للإجراءات التى تستخدم فى الفحوص والدراسـات العلميـة أو فى أى مـشروع بحثى معين. والمـنهج العلمـى هـو فى النهايـة مـزيج جـدلى مـن المنطـق والملاحظـة التجريبيـة. ومناهج البحث أحد فروع علم المنطق. ولكل علم أو مجال من مجالات المعرفـة منـاهج بحثـه التى تتسق مع منطقه. (جابر وكفافى، 1992، جـ 5: 2180).

المنهج ـ إذن ـ هو الوسيلة والطريقة التى تستخدم للوصول إلى الحقيقـة، ويـسلكها العقـل البشرى للاقتراب من الحقائق والوصـول إليهـا. والمـنهج والمنهجيـة ليـسا حقيقـة واحـدة، وإنمـا أحدهما يمثل إطارًا للآخر، فالمنهجية Methodology هى العلم الذى يـدرس كيفيـة بنـاء المنـاهج، واختبارها، وتشغيلها، وتعديلها ونقـضها وإعـادة بنائهـا، يبحـث فى كلياتهـا ومـسلماتها وأطرهـا العامة. أما المنهج Method فهو كما ذكرنا طريق الوصول إلى الحقيقة .

وأما مناهج البحث فهى الطريقة التى يتبعها العقل فى دراسته لموضوع معين للتوصل إلى قانون عام، أو مذهب جامع، أو هو فى الحقيقة ترتيب الأفكار ترتيبًا دقيقًا بحيث يؤدى هذا الترتيب الدقيق إلى كشف حقيقة مجهولة، أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة .

ويحرص الباحثون على تحديد المناهج التى يعالجون بها دراساتهم قبل مزاولة البحث فى موضوعاتهم، فالبحث عن الحقائق ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة، لا يكون قط بغير منهج واضح يلزم الباحث نفسه بتتبع خطواته ومراحله. ولهذا يعرف البعض المنهج على أنه " تقنية عمل فى هذا الحقل أو ذاك من حقول المعرفة البشرية، للكشف عن حقيقة ما أو مقاربتها تحليلًا وتركيبًا. وهو بهذا يكون مسألة موضوعية يتحكم فيها قانون تراكم الخبرة ."

والسؤال الذى يمكن أن يطرحه الطالب يمكن أن يكون أحد هذه الأسئلة أو جميعها: هل من الضرورى أن نتعلم مناهج البحث؟ لماذا يتعين علىّ الاهتمام بالبحوث والدراسات التى أجراها باحثون آخرون؟ لماذا يجب على أن أقوم بنفسى بإجراء بحث علمى يومًا ما؟

إن هذه الأسئلة وغيرها يمكن أن تثار إذا كان السؤال الرئيسى الذى يطرح هو لماذا ندرس مناهج البحث؟

وواقع الأمر أن ثمة تصور شائع عن الطلاب يذهب إلى أنهم قد يعترضون بشدة على دراسة مناهج البحث، وأن بعضهم قد لا يرغب فى معرفة أى شئ عن مناهج البحث لأنهم ليسوا فى حاجة إلى هذه المعرفة أبدًا، وهم يحاولون أن يدعموا هذا التصور. بيد أنه إذا كان هؤلاء الرافضون لتعلم مناهج البحث يخططون من أجل الاستمرار فى التعلم والحصول على درجات عليا ومتقدمة، أو من أجل الحصول على مهنة تتصل من قريب، أو بعيد بالعلوم السلوكية، فإن مثل هذا التصور من المكن أن يكون خاطئًا وغير صحيح تمامًا .

إن العلماء فى ميدان العلوم السلوكية يهتمون بالسلوك الإنسانى. وهناك أنواع

متباينة من العلوم والعلماء السلوكيين. وهم على تنوعهم واختلافهم يهتمون بما يفعله الناس فى حياتهم، والأسباب التى دفعتهم للقيام بهذه الأفعال؟ وما يمكن أن نتعلمه من خلال دراستنا لأفراد البشر فى مواقفهم الحياتية الكثيرة. ومن الصحيح أن هؤلاء العلماء يسيطر عليهم الفضول وحب الاستطلاع لمعرفة كل ما يتعلق بالسلوك الإنسانى وطبيعته ومحفزاته ودوافعه .

وقد يكون من الممكن لطالب يدرس مناهج البحث أن يخطط لأن يكون فى مستقبل حياته معلمًا للتلاميذ، أو أن يكون ضابط شرطة يتعامل مع الأحداث الجانحين، أو يعد نفسه للعمل فى مجال الإعلام أو الإعلان بكل ما يقتضيه من توفر عناصر الإثارة والتشويق، أو يعد نفسه لأن يكون باحثًا اجتماعيًا يقوم بإجراء بحث وكتابة تقرير علمى بشأن إساءة معاملة الأطفال؛ كالإيذاء الجسدى لهم مثلًا؛ وتقديم هذا التقرير إلى محكمة الأسرة؛ وما إلى ذلك .

وفى ضوء الأمثلة التى ذكرناها وغيرها، يتعين القول أن من المهم الإلمام بشئ عن مناهج البحث. وذلك للأسباب التالية :

الأول: أن من المحتمل أن يصبح طالب الدراسات العليا فى حياته المستقبلية المهنية مطالبًا بأن يقوم بعملية تقييم، ومراجعة، وفحص بحوث علمية قام بها آخرون فى وقت ما .

الثانى: أنه، بصرف النظر عن العمل أو المهنة التى سوف يمتهنها الطالب ـ الآن ـ أو فى مستقبل حياته، هو فى حاجة لأن يقوم بنفسه بإجراء بحث علمى فى يوم من الأيام .

الثالث: أن دراسة مناهج البحث بالنسبة لطلاب الدراسات العليا هو نوع من الإعداد الأكاديمى كى يصبح الطالب قادرًا بنفسه على إعداد بحث علمى .

وقد اعتاد المؤلفون لكتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس أن يعرضوا هذه المناهج بشكل متواتر، وطرائق عرض لا يشذ عنها أحد؛ ذلك أنهم فى الأغلب الأعم يبدأون بالمنهج التجريبى، فالمنهج الوصفى، فالمنهج الكلينيكى ـ إلخ، حتى

يفرغون من عرض المناهج الخمسة أو الستة الشائعة فى الميدان، بيد أن الشكل الذى عرضت به هذه المناهج فى كتاب " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية " لكل من العالمين الجليلين " فؤاد أبو حطب وآمال صادق " (1996) جاء مختلفًا إلى حدٍ بعيد؛ إذ جاء عرض هذه المناهج على نحوٍ تصنيفى واضح فى ضوء عددٍ من الأبعاد مشتملًا على أربعة أسس يمكن الاعتماد عليها، ثم أضافا فئة خامسة من المناهج لا تقبل التصنيف فى أى فئةٍ من الفئات الأربع السابقة .

لقد كان واضعا هذا التصنيف محقين كل الحق حين قررا " أن معظم المؤلفات المتخصصة فى مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية لا تقدم للقارئ تصنيفًا واضح المعالم لهذه المناهج، يجعل لها معنى ومغزى عند الاستخدام (ص 55) كما كانا صادقين حين ذكرا أنهما يعرضان تصنيفًا لمناهج البحث يرجوان أن يحقق هذه الغاية ـ أى وضوح معالم هذه المناهج بحيث يجعل لها معنى ومغزى عند الاستخدام .

وبناءً على ما سبق، واقتناعًا بهذا التصنيف سوف يعرض المؤلف مناهج البحث النفسى والتربوى فى ضوء هذا التصنيف الخماسى إن صح هذا التعبير .

ولقد راعيت فى هذا الكتاب أن يكون بين بين. ذلك أن هناك كتب أخرى تتناول نفس الموضوع أى مناهج البحث ـ بعضها مترجم يوغل فى تفاصيل تخرج بالقارئ عن نطاق التركيز حين يقرأ، وتضرب أمثلة بعيدة إلى حدٍ كبير عن ميدان التربية الخاصة، وبعضها الآخر موجز بالغ الإيجاز والاختصار لا يكاد يوفى الموضوع حقه. والبعض الثالث يتناول بعض مناهج البحوث ويغفل عن ذكر مناهج أخرى .

ولذلك حاولت أن يجئ هذا الكتاب بحيث يلم بأطراف مناهج البحث فى ميادين التربية والتربية الخاصة وعلم النفس، دون أن يقع فى خطأ الاستطراد الممل، أو الاختصار المخل. بكلمات أخرى حاولت أن يتخذ كتابى هذا موقفًا وسطًا،

بمعنى أن يسد الفجوة بين البساطة الزائدة عن الحد، والعرض المعقد للموضوعات على اختلافها وتباينها. وأن يكون شاملًا للمناهج الأساسية، وفيه إشارة ـ ربما تعد الأولى ـ إلى محاولات منهجية فى ميدان التربية الخاصة؛ وأن يكون حافلًا بالأمثلة الواضحة التى تعتمد عليها البحوث العلمية .

ويشتمل الكتاب على ثمانية فصول؛ عرض المؤلف فى **الفصل الأول** تصنيف مناهج البحث فى ضوء بُعد الزمن وذلك بالإشارة إلى المنهج التاريخى والمنهج الامبيريقى والمنهج التنبؤى كممثلين لدراسة الماضى والحاضر والمستقبل .

وعرض المؤلف فى **الفصل الثانى** تصنيف مناهج البحث فى ضوء حجم المبحوثين وذلك بالإشارة إلى مناهج دراسة الحالات الفردية ومناهج دراسة العينة ومنهج الأصل الإحصائى العام .

وتابع المؤلف حديثه عن مناهج البحث ولكن فى ضوء درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث ممثلة فى المنهج أو الطريقة الارتباطية والمنهج التجريبى والمنهج شبه التجريبى وذلك فى **الفصل الثالث** .

وخصص المؤلف **الفصل الرابع** لعرض بعض مناهج البحث فى ضوء أهداف الدراسة ممثلًا فى المنهج الوصفى والمنهج التفسيرى والمنهج التحكمى .

وتناول المؤلف فى **الفصل الخامس** بعض مناهج البحث ذات التقسيم الذى يصعب تصنيفه تحت التصنيفات السابقة ممثلًا فى المنهج الارتقائى والمنهج المقارن، ومنهج التحليل البعدى .

وأفرد المؤلف **الفصل السادس** للحديث عن العديد من أدوات جمع البيانات والمعلومات التى لا غنى للمناهج جميعًا عن الاستعانة بها والإفادة منها .

ونظرًا لانتماء المؤلف إلى ميدان التربية الخاصة لسنوات بعيدة فقد كان يتعين عليه أن يشير إلى البحث العلمى فى هذا الميدان، ولذلك فى هذا **الفصل السابع** يترجم دراسة نظرية ـ أو لنقل مقالًا ـ يتناول مناهج البحث العلمى والممارسة القائمة على الدليل والبرهان، ويرى أن دراسة واحدة لا تكفى؛ ويعد طلابه وطالباته بمزيد من الترجمة فى هذا الصدد فى طبعات قادمة بمشيئة الله .

واختتم المؤلف كتابه **بفصل ثامن** عن نماذج من مناهج البحث فى إحدى الفئات التى تنتمى لذوى الاحتياجات الخاصة، وهم المعوقين عقليًا .

ولا أزعم أننى قدمت فى هذا الكتاب كل مناهج البحث فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وفى ميدان التربية الخاصة، ولا أستطيع القول أننى قمت بكتابتها على الوجه الأكمل، ولكننى أقول أننى حاولت، فإن كنت قد نجحت نسبيًا فذلك فضل من اللـه، وإن كنت لم أوفق فسوف أحاول تجنب أخطائى فى مؤلفات لاحقة .

وفى ختام تقديمى لكتابى هذا لا أملك إلا أن أشيد بمعاونة طلابى وطالباتى فى الدبلوم الخاصة فى التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، على ما زودونى به من مادة علمية أثرت هذا الكتاب وأشكرهم شكرًا جزيلًا، كما لا يفوتنى أن أخص بالشكر نخبة الباحثين الجدد من المسجلين لدرجتى الماجستير والدكتوراه وزملائى وزميلاتى من الشبان الواعدين والشابات الواعدات فى مجال البحث العلمى .

وما توفيقى إلا باللـه عليه توكلت وإليه أنيب.

المؤلف في أكتوبر 2013م

ذو الحجة 1434هـ

تقديم الكتاب

المنهج أو الطريقة Method مصطلح يستخدم ـ بوجه عام ـ ليشير إلى وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة. ويستخدم ـ فى المجال العلمى ـ بمعنى الخطة المنظمة التى تشمل العديد من العمليات الحسية والذهنية للوصول إلى قاعدة أو قانون، أو البرهنة على صحة فرض أو خطئه. والطرق أو المناهج المستخدمة فى البحوث العلمية عديدة ومتنوعة بحسب موضوع الدراسة؛ ولذا يقال أن الطريقة أو المنهج يكون موضوعيًا وصحيحًا كلما تطابق مع الموضوع المدروس. (جابر وكفافى، ١٩٩٢، جـ ٥: ٢١٧٨).

وأما المنهجية، أو علم مناهج البحث Methodology فهو مصطلح يعنى التحليل والتطبيق المنهجى أو المنظم للإجراءات التى تستخدم فى الفحوص والدراسات العلمية أو فى أى مشروع بحثى معين. والمنهج العلمى هو فى النهاية مزيج جدلى من المنطق والملاحظة التجريبية. ومناهج البحث أحد فروع علم المنطق. ولكل علم أو مجال من مجالات المعرفة مناهج بحثه التى تتسق مع منطقه. (جابر وكفافى، ١٩٩٢، جـ ٥: ٢١٨٠).

المنهج ـ إذن ـ هو الوسيلة والطريقة التى تستخدم للوصول إلى الحقيقة، ويسلكها العقل البشرى للاقتراب من الحقائق والوصول إليها. والمنهج والمنهجية ليسا حقيقة واحدة، وإنما أحدهما يمثل إطارًا للآخر، فالمنهجية Methodology هى العلم الذى يدرس كيفية بناء المناهج، واختبارها، وتشغيلها، وتعديلها ونقضها وإعادة بنائها، يبحث فى كلياتها ومسلماتها وأطرها العامة. أما المنهج Method فهو كما ذكرنا طريق الوصول إلى الحقيقة .

وأما مناهج البحث فهى الطريقة التى يتبعها العقل فى دراسته لموضوع معين للتوصل إلى قانون عام، أو مذهب جامع، أو هو فى الحقيقة ترتيب الأفكار ترتيبًا دقيقًا بحيث يؤدى هذا الترتيب الدقيق إلى كشف حقيقة مجهولة، أو البرهنة على صحة حقيقة معلومة .

ويحرص الباحثون على تحديد المناهج التى يعالجون بها دراساتهم قبل مزاولة البحث فى موضوعاتهم، فالبحث عن الحقائق ومحاولة التوصل إلى قوانين عامة، لا يكون قط بغير منهج واضح يلزم الباحث نفسه بتتبع خطواته ومراحله. ولهذا يعرف البعض المنهج على أنه " تقنية عمل فى هذا الحقل أو ذاك من حقول المعرفة البشرية، للكشف عن حقيقة ما أو مقاربتها تحليلًا وتركيبًا. وهو بهذا يكون مسألة موضوعية يتحكم فيها قانون تراكم الخبرة ."

والسؤال الذى يمكن أن يطرحه الطالب يمكن أن يكون أحد هذه الأسئلة أو جميعها: هل من الضرورى أن نتعلم مناهج البحث؟ لماذا يتعين علىّ الاهتمام بالبحوث والدراسات التى أجراها باحثون آخرون؟ لماذا يجب على أن أقوم بنفسى بإجراء بحث علمى يومًا ما؟

إن هذه الأسئلة وغيرها يمكن أن تثار إذا كان السؤال الرئيسى الذى يطرح هو لماذا ندرس مناهج البحث؟

وواقع الأمر أن ثمة تصور شائع عن الطلاب يذهب إلى أنهم قد يعترضون بشدة على دراسة مناهج البحث، وأن بعضهم قد لا يرغب فى معرفة أى شىء عن مناهج البحث لأنهم ليسوا فى حاجة إلى هذه المعرفة أبدًا، وهم يحاولون أن يدعموا هذا التصور. بيد أنه إذا كان هؤلاء الرافضون لتعلم مناهج البحث يخططون من أجل الاستمرار فى التعلم والحصول على درجات عليا ومتقدمة، أو من أجل الحصول على مهنة تتصل من قريب، أو بعيد بالعلوم السلوكية، فإن مثل هذا التصور من المكن أن يكون خاطئًا وغير صحيح تمامًا .

إن العلماء فى ميدان العلوم السلوكية يهتمون بالسلوك الإنسانى. وهناك أنواع

متباينة من العلوم والعلماء السلوكيين. وهم على تنوعهم واختلافهم يهتمون بما يفعله الناس فى حياتهم، والأسباب التى دفعتهم للقيام بهذه الأفعال؟ وما يمكن أن نتعلمه من خلال دراستنا لأفراد البشر فى مواقفهم الحياتية الكثيرة. ومن الصحيح أن هؤلاء العلماء يسيطر عليهم الفضول وحب الاستطلاع لمعرفة كل ما يتعلق بالسلوك الإنسانى وطبيعته ومحفزاته ودوافعه .

وقد يكون من الممكن لطالب يدرس مناهج البحث أن يخطط لأن يكون فى مستقبل حياته معلمًا للتلاميذ، أو أن يكون ضابط شرطة يتعامل مع الأحداث الجانحين، أو يعد نفسه للعمل فى مجال الإعلام أو الإعلان بكل ما يقتضيه من توفر عناصر الإثارة والتشويق، أو يعد نفسه لأن يكون باحثًا اجتماعيًا يقوم بإجراء بحث وكتابة تقرير علمى بشأن إساءة معاملة الأطفال؛ كالإيذاء الجسدى لهم مثلًا؛ وتقديم هذا التقرير إلى محكمة الأسرة؛ وما إلى ذلك .

وفى ضوء الأمثلة التى ذكرناها وغيرها، يتعين القول أن من المهم الإلمام بشئ عن مناهج البحث. وذلك للأسباب التالية :

الأول: أن من المحتمل أن يصبح طالب الدراسات العليا فى حياته المستقبلية المهنية مطالبًا بأن يقوم بعملية تقييم، ومراجعة، وفحص بحوث علمية قام بها آخرون فى وقت ما .

الثانى: أنه، بصرف النظر عن العمل أو المهنة التى سوف يمتهنها الطالب ـ الآن ـ أو فى مستقبل حياته، هو فى حاجة لأن يقوم بنفسه بإجراء بحث علمى فى يوم من الأيام .

الثالث: أن دراسة مناهج البحث بالنسبة لطلاب الدراسات العليا هو نوع من الإعداد الأكاديمى كى يصبح الطالب قادرًا بنفسه على إعداد بحث علمى .

وقد اعتاد المؤلفون لكتب مناهج البحث فى التربية وعلم النفس أن يعرضوا هذه المناهج بشكل متواتر، وطرائق عرض لا يشذ عنها أحد؛ ذلك أنهم فى الأغلب الأعم يبدأون بالمنهج التجريبى، فالمنهج الوصفى، فالمنهج الكلينيكى ـ إلخ، حتى

يفرغون من عرض المناهج الخمسة أو الستة الشائعة فى الميدان، بيد أن الشكل الذى عرضت به هذه المناهج فى كتاب " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية " لكل من العالمين الجليلين " فؤاد أبو حطب وآمال صادق " (١٩٩٦) جاء مختلفًا إلى حدٍ بعيد؛ إذ جاء عرض هذه المناهج على نحوٍ تصنيفى واضح فى ضوء عددٍ من الأبعاد مشتملًا على أربعة أسس يمكن الاعتماد عليها، ثم أضافا فئة خامسة من المناهج لا تقبل التصنيف فى أى فئةٍ من الفئات الأربع السابقة .

لقد كان واضعا هذا التصنيف محقين كل الحق حين قررا " أن معظم المؤلفات المتخصصة فى مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية لا تقدم للقارئ تصنيفًا واضح المعالم لهذه المناهج، يجعل لها معنى ومغزى عند الاستخدام (ص ٥٥) كما كانا صادقين حين ذكرا أنهما يعرضان تصنيفًا لمناهج البحث يرجوان أن يحقق هذه الغاية ـ أى وضوح معالم هذه المناهج بحيث يجعل لها معنى ومغزى عند الاستخدام .

وبناءً على ما سبق، واقتناعًا بهذا التصنيف سوف يعرض المؤلف مناهج البحث النفسى والتربوى فى ضوء هذا التصنيف الخماسى إن صح هذا التعبير .

ولقد راعيت فى هذا الكتاب أن يكون بين بين. ذلك أن هناك كتب أخرى تتناول نفس الموضوع أى مناهج البحث ـ بعضها مترجم يوغل فى تفاصيل تخرج بالقارئ عن نطاق التركيز حين يقرأ، وتضرب أمثلة بعيدة إلى حدٍ كبير عن ميدان التربية الخاصة، وبعضها الآخر موجز بالغ الإيجاز والاختصار لا يكاد يوفى الموضوع حقه. والبعض الثالث يتناول بعض مناهج البحوث ويغفل عن ذكر مناهج أخرى .

ولذلك حاولت أن يجئ هذا الكتاب بحيث يلم بأطراف مناهج البحث فى ميادين التربية والتربية الخاصة وعلم النفس، دون أن يقع فى خطأ الاستطراد الممل، أو الاختصار المخل. بكلمات أخرى حاولت أن يتخذ كتابى هذا موقفًا وسطًا،

بمعنى أن يسد الفجوة بين البساطة الزائدة عن الحد، والعرض المعقد للموضوعات على اختلافها وتباينها. وأن يكون شاملًا للمناهج الأساسية، وفيه إشارة ـ ربما تعد الأولى ـ إلى محاولات منهجية فى ميدان التربية الخاصة؛ وأن يكون حافلًا بالأمثلة الواضحة التى تعتمد عليها البحوث العلمية .

ويشتمل الكتاب على ثمانية فصول؛ عرض المؤلف فى **الفصل الأول** تصنيف مناهج البحث فى ضوء بُعد الزمن وذلك بالإشارة إلى المنهج التاريخى والمنهج الامبيريقى والمنهج التنبؤى كممثلين لدراسة الماضى والحاضر والمستقبل .

وعرض المؤلف فى **الفصل الثانى** تصنيف مناهج البحث فى ضوء حجم المبحوثين وذلك بالإشارة إلى مناهج دراسة الحالات الفردية ومناهج دراسة العينة ومنهج الأصل الإحصائى العام .

وتابع المؤلف حديثه عن مناهج البحث ولكن فى ضوء درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث ممثلة فى المنهج أو الطريقة الارتباطية والمنهج التجريبى والمنهج شبه التجريبى وذلك فى **الفصل الثالث** .

وخصص المؤلف **الفصل الرابع** لعرض بعض مناهج البحث فى ضوء أهداف الدراسة ممثلًا فى المنهج الوصفى والمنهج التفسيرى والمنهج التحكمى .

وتناول المؤلف فى **الفصل الخامس** بعض مناهج البحث ذات التقسيم الذى يصعب تصنيفه تحت التصنيفات السابقة ممثلًا فى المنهج الارتقائى والمنهج المقارن، ومنهج التحليل البعدى .

وأفرد المؤلف **الفصل السادس** للحديث عن العديد من أدوات جمع البيانات والمعلومات التى لا غنى للمناهج جميعًا عن الاستعانة بها والإفادة منها .

ونظرًا لانتماء المؤلف إلى ميدان التربية الخاصة لسنوات بعيدة فقد كان يتعين عليه أن يشير إلى البحث العلمى فى هذا الميدان، ولذلك فى هذا **الفصل السابع** يترجم دراسة نظرية ـ أو لنقل مقالًا ـ يتناول مناهج البحث العلمى والممارسة القائمة على الدليل والبرهان، ويرى أن دراسة واحدة لا تكفى؛ ويعد طلابه وطالباته بمزيد من الترجمة فى هذا الصدد فى طبعات قادمة بمشيئة الله .

واختتم المؤلف كتابه **بفصل ثامن** عن نماذج من مناهج البحث فى إحدى الفئات التى تنتمى لذوى الاحتياجات الخاصة، وهم المعوقين عقليًا .

ولا أزعم أننى قدمت فى هذا الكتاب كل مناهج البحث فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية وفى ميدان التربية الخاصة، ولا أستطيع القول أننى قمت بكتابتها على الوجه الأكمل، ولكننى أقول أننى حاولت، فإن كنت قد نجحت نسبيًا فذلك فضل من الله، وإن كنت لم أوفق فسوف أحاول تجنب أخطائى فى مؤلفات لاحقة .

وفى ختام تقديمى لكتابى هذا لا أملك إلا أن أشيد بمعاونة طلابى وطالباتى فى الدبلوم الخاصة فى التربية الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس، على ما زودونى به من مادة علمية أثرت هذا الكتاب وأشكرهم شكرًا جزيلًا، كما لا يفوتنى أن أخص بالشكر نخبة الباحثين الجدد من المسجلين لدرجتى الماجستير والدكتوراه وزملائى وزميلاتى من الشبان الواعدين والشابات الواعدات فى مجال البحث العلمى .

وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

المؤلف في أكتوبر ٢٠١٣م

ذو الحجة ١٤٣٤هـ

الفصل الأول

تصنيف مناهج البحث التربوى و النفسى والاجتماعى

فى ضوء بُعد الزمن

مقدمة.

أولاً : المنهج التاريخى (دراسة الماضى).

ثانيًا : المنهج الأمبيريقى (دراسة الحاضر).

ثالثًا : المنهج التنبؤى (منهج البحوث المستقبلية).

كلمة ختامية.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل ثلاثة مناهج فى البحث العلمى فى ضوء بعد واحد هو الزمن فى شكل بحوث ودراسات تهتم بأحداث الماضى وبحوث ودراسات تهتم بأحداث الحاضر، وبحوث ودراسات تتطلع إلى استشراف المستقبل.

تشير البحوث التاريخية إلى أنها ليست مجرد خوض فى الماضى دون جدوى للحاضر والمستقبل، ذلك أن هذه البحوث تفيد مختلف العلوم فى نواحٍ كثيرة؛ لعل أهمها أنها تقدم منظورًا يمكن من خلاله الوصول إلى فهم أفضل للقضايا موضع البحث من خلال معرفة جذورها وأصولها من حيث النشأة والتطور التى تتخذها خلال مراحل تطورها المختلفة، وبذلك يمكن بها إدراك الكثير من مشكلات الحاضر، والمعاونة فى التنبؤ باتجاهات المستقبل.

وإذا كان المنهج التاريخى هو دراسة للماضى، فإن المنهج التجريبى أو الأمبيريقى هو دراسة للوضع الراهن أو دراسة للحاضر، حيث تهتم البحوث والدراسات الأمبيريقية بالدور الإيجابى للباحث فى ملاحظة الظاهرة، وجمع المعلومات عن الحالات التى عليها هذه الظاهرات وقت دراستها؛ وليس مجرد الاعتماد على البيانات التى وفرها الآخرون للباحث فى شكل مراجع أولية أو ثانوية؛ كما هو الحال فى المنهج التاريخى.

كما أن اهتمام الإنسان بالمستقبل لم يكن أبدًا أقل من اهتمامه بالماضى، والحاضر، وعلى الرغم من أنه نجح فى الوصول إلى مناهج للبحث تلائم الماضى ممثلًا فى المنهج التاريخى، وتلائم الحاضر ممثلًا فى المنهج الأمبيريقى، فإن الإنسان فى مجال البحوث المستقبلية لم تزل جهوده فى بداياتها. وبشئ من التفصيل تدور الموضوعات حول هذه المناهج الثلاثة ويختتم المؤلف هذا الفصل بكلمة تعقيبية.

أولاً: المنهج التاريخى Historical method:

تمهيد :

يهتم الباحثون عامة بالمنهج التاريخى لإتساع المجالات التى يُستخدم فيها. فهو لا يقتصر على الدراسات التاريخية فى علم التاريخ، وإنما يستخدم أيضًا بدرجات متفاوتة فى مجالات أخرى؛ كالمجالات التربوية والنفسية، وفى مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية وغيرها من المجالات. فقد يتناول بعض الباحثين دراسات تاريخية فى هذه المجالات. وفضلًا عن ذلك فإن الكثير من الدراسات فى المجالات المختلفة تخصص فى معظم الحالات فصلًا معينًا فى رسالة البحث، للدراسات والبحوث السابقة التى أجريت فى فترات ماضية، وترجع أهمية هذا إلى أن معرفة نتائج البحوث السابقة أمر له أهميته بالنسبة للمشتغلين فى هذه المجالات لأنها تزودهم ببيانات ونتائج معينة تتصل بأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة فى الماضى ترتبط بموضوعات بحوثهم فى هذه المجالات. ومثل هذه الدراسة لها طبيعة تاريخية، ويمكن أن يخضعها الباحثون للنقد والتحليل، ويستفيدون من ذلك فى اختيار موضوعات جديدة تمامًا لبحوثهم، أو موضوعات تتصل بهذه النتائج وذات طبيعة تاريخية تطورية .

(جابر عبد الحميد، وخيرى كاظم، ١٩٧٨ : ١١٢).

وإذا كانت البيانات التى يتناولها البحث فى العلوم الإنسانية والاجتماعية يمكن تصنيفها فى ضوء بعد الزمن؛ فإن الماضى هو اهتمام البحث التاريخى؛ سواء كان هذا التاريخ للسياسة، أم للمجتمع، أم للعلم، أم للفن .

ويذكر كل من " فؤاد أبو حطب وآمال صادق " (١٩٩٦ : ٥٦) أن على من يتصدى لدراسة التاريخ أن يتسلح بمنهج المؤرخ؛ فالباحث الذى يتصدى لتناول مشكلة تربوية أو اجتماعية، او نفسية فى إطارها التاريخى عليه أن يلتزم بهذا المنهج، وإلا اعتبر ما يكتبه محض مقالات تصلح للنشر للقارئ العام فى الصحف السيارة ولا ينتمى إلى نطاق البحث العلمى الذى يخاطب نخبة المتخصصين. ويصدق هذا

القول على بعض ما يجرى على أنه بحوث فى تاريخ التربية، أو تاريخ الموسيقى، أو تاريخ الفن، أو تاريخ العلم.

تعريف منهج البحث التاريخى :

يمكن تعريف منهج البحث التاريخى بأنه الطريقة التى يستخدمها الباحث فى التاريخ للوصول إلى الحقيقة. أى الطريقة التى يستخدمها فى جمع البيانات والمعلومات وتحليلها تحليلًا موضوعيًا، ويختبر بها فروضه التى تتصل بالأسباب والنتائج.. والتى يصف بها ويسجل ما مضى من وقائع وتفسيرها على أسس علمية دقيقة بغية الوصول إلى حقائق وتعميمات تساعده على فهم الماضى والحاضر والتنبؤ إن أمكن بالمستقبل .

وعادةً ما يثار سؤال: هل المنهج التاريخى فى البحث منهج علمى؟ مع أننا فى المنهج التاريخى لا نعتمد على التجربة العلمية المضبوطة، ولا يمكن أن نكرر الحصول على حقائق ووقائع علمية معينة، كما لا يمكن استخدام الملاحظة المباشرة الدقيقة. والإجابة هى أنه بالرغم من كل ذلك؛ فإن المنهج التاريخى منهج علمى، إذا حرص الباحث على مراعاة وتطبيق خصائص وأسس المنهج العلمى فى الدراسات التاريخية كلما أمكن ذلك. وليست التجربة وحدها، أو التوصل إلى قوانين وتعميمات معينة لها خصائص القوانين والتعميمات فى العلوم الطبيعية هى التى تفرق بين منهج علمى وآخر غير علمى .

والسبب فى ذلك أن هناك خصائص ومعايير أخرى متعددة مثل الدقة والصحة والموضوعية، والأمانة الفكرية، والقياس الكمى، وإدراك العلاقات وغيرها مما يمكن تطبيقها فى المنهج التاريخى. فضلًا عن أن الدراسة التاريخية تستلزم تناول مشكلات معينة وتحديدها فى وضوح ودقة، وجمع البيانات وتنظيمها والتحقق منها وإثبات صحتها، واستخدام أسلوب فرض الفروض، والتحليل والتفسير، والتوصل إلى نتائج تساعد على فهم الحاضر، وربطه بالماضى، وكذلك التنبؤ بالمستقبل، وهذه جميعها تجعل من المنهج التاريخى منهجًا علميًا. (حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ١٢٩).

أهمية المنهج التاريخى فى المجال النفسى :

يمكن القول أن البحوث فى تاريخ علم النفس ما هى إلا تطبيق للطريقة التكوينية (الارتقائية أو التطورية) على علم النفس ذاته، وهى بالتالى تستلزم وتتضمن الدراسة الناقدة لتطور الفروض والنظريات والأساليب والاكتشافات النفسية، كما يستخدم المنهج التاريخى فى حل مشكلات نفسية معينة .

كما أن هناك سؤال يطرح نفسه ونحن نتحدث عن أهمية هذا المنهج والسؤال: ما هى أهمية البحوث التاريخية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية؟ والإجابة هى أن هذه البحوث تفيد مختلف العلوم فى نواحٍ عديدة لعل أهمها أنها تقدم منظورًا يمكن من خلاله الوصول إلى فهم أفضل للقضايا موضع البحث من خلال معرفة جذورها، وأصولها من حيث النشأة والتطور، التى تتخذها خلال مراحل تطورها المختلفة. وبهذا يمكن بها إدراك الكثير من مشكلات الحاضر، والمعاونة فى التنبؤ باتجاهات المستقبل .

من ناحية أخرى يمكن أن نصنِّف الدراسات التاريخية وفوائدها فى علم النفس على النحو الآتى (ألفت حقى، ١٩٨٣ : ٤٣٥):

(١) دراسات تتبعية مسحية لمفاهيم سيكولوجية أو نفسية معينة مثل تلك الدراسات المرتبطة بنظرية المثير والاستجابة، والاشتراط، والتعزيز، والنظرية الجشطلتية وغيرها وتطبيقاتهم فى مجالات التعليم والتعلم .

(٢) دراسات مسحية لفترات زمنية معينة يتناول فيها الباحث شخصيات من علماء النفس المشهورين والمفكرين الذين أسهموا فى المعرفة النفسية وتطبيقاتها، مثل تاريخ علم النفس عند المفكرين الإغريق، أو عند الفلاسفة والمفكرين المسلمين أو تاريخ مدارس معينة فى علم النفس وعرض التطورات فى أفكارها ونظرياتها وتطبيقاتها التى جاءت نتيجة الإسهامات العلمية لشخصيات إنسانية فى تاريخها. مثل مدرسة الغرائز والسلوكيين والتحليل النفسى وارتباطها بعلماء أمثال " مكدوجل، وفرويد، وآدلر ."

(٣) ويمكن أيضًا أن تتناول الدراسات التاريخية فى علم النفس العلماء البارزين الذين أسهموا إسهامات ذات دلالة فى المجال النفسى أمثال ابن خلدون وابن سينا من المفكرين العرب، وثورندايك وبافلوف، وواطسون، وسكينر، وألبورت من العلماء فى الغرب .

(٤) دراسات تاريخية لتطور علم النفس فى فترة زمنية معينة مثل دراسات توضح أهم التطورات النفسية وانعكاساتها على الميدان التربوى مثلًا فى القرن التاسع عشر أو من مطلع القرن العشرين المنصرم إلى وقتنا الحاضر.

خطوات البحث التاريخى:

خطوات البحث التاريخى هى فى أساسها نفس خطوات الأنواع الأخرى من البحوث، وهى تحديد المشكلة، وصياغة الفروض (أو طرح تساؤلات)، وجمع البيانات بطريقة منظمة، والتقويم الموضوعى للبيانات، والتثبت من صحة الفروض أو دحضها .

وفى الصفحات التالية يمكن أن نذكر خطوات البحث التاريخى وعملياته الأساسية على النحو التالى :

الخطوة الأولى: اختيار موضوع البحث :

إن كل دراسة تاريخية تبدأ باختيار موضوع معين أو مشكلة معينة من الموضوعات، أو المشكلات التاريخية التى تحتاج إلى دراسة وبحث. وليس هذا بالعمل البسيط أو الهين، ويوضح هذا أن اختيار موضوع معين للبحث التاريخى يتحدد عادةً فى ضوء الإجابة عن أسئلة أربع محددة تلك التى تستخدم فى نفس الوقت كمعايير لاختيار موضوع البحث التاريخى. وهذه الأسئلة هى :

- أين وقعت الأحداث التى سيدرسها الباحث؟
- من هم الأشخاص الذين دارت حولهم أو اتصلت بهم الأحداث والوقائع؟
- متى وقعت هذه الأحداث ولماذا وقعت؟
- ما أنواع النشاط الإنسانى الذى يدور حولها البحث؟

معايير اختيار موضوع البحث :

ذكرنا آنفًا أن الإجابة عن أسئلة أربع محددة يمكن أن تكون هى المعايير لاختيار موضوع البحث التاريخى بالإضافة إلى معايير أخرى، وبذلك يمكن القول أن هذه المعايير هى :

(أ) أن هناك مكانًا وقعت فيه الأحداث .

(ب) أن هناك أشخاصًا دارت حولهم أو اتصلت بهم الأحداث .

(جـ) أن هناك زمانًا وقعت فيه الأحداث .

(د) أن هناك أسبابًا لوقوع الأحداث .

(هـ) أن هناك أنشطة إنسانية يدور حولها البحث .

(و) أن موضوع البحث قد تم تحديده فى ضوء فكرة مهمة، أو فى ضوء عدد من الأفكار، أو المعتقدات، أو الاتجاهات، أو التقاليد الاجتماعية المهمة؛ ذلك أن عددًا من المؤرخين يرون أن التاريخ ما لم يتضمن أفكارًا مهمة، فسوف لا يكون له أية دلالة أو مغزى .

وبطبيعة الحال، سوف يختلف مجال موضوع البحث باختلاف تحديد الباحث للإجابة عن كل سؤال من الأسئلة الأربع السابقة، وأيضًا بالتزام الباحث بالمعايير الست السابقة. فالمنطقة الجغرافية التى يرتبط بها موضوع البحث أو (المكان الذى وقعت فيه الأحداث) قد تتسع لتشمل منطقة واسعة، وقد تضيق لتشمل منطقةً محدودة، وكذلك فإن الأشخاص الذين تدور حولهم أو اتصلت بهم الأحداث والوقائع، قد يكونون عدة أشخاص، وقد يقل العدد إلى شخصية واحدة فقط، وبالنسبة للفترة الزمنية التى تقع فيها الأحداث فقد تطول وقد تقصر، وقد تتعدد الأسباب وتكثر أو تقل، وكذلك فقد تتعدد وتتنوع أنواع الأنشطة الإنسانية أو تقل .

ويتعين على الباحث عند التفكير فى اختيار موضوع بحثه أن يضع فى اعتباره أمرين مهمين :

أولهما: الميل ـ بغير تحيُّز ـ او استعداده الخاص. إذ ليس هناك ما يجبر الباحث على اختيار موضوع لبحثه لا يشعر فى نفسه بالميل إليه. كما أن اختيار موضوع يميل إليه الباحث سوف يجعله أكثر قدرةً على العمل وأقوى على كشف الحقائق التاريخية .

ثانيهما: السؤال؛ فمن الأمور الضرورية ـ قبل أن يستقر الباحث على اختيار موضوع معين أن يطرح على نفسه بعض الأسئلة من قبيل :

- هل الموضوع الذى فكر فيه الباحث يحتاج إلى أن يكون موضوعًا لبحث علمى؟
- هل الموضوع سبقت دراسته دراسة علمية؟
- هل دراسته فى المرة السابقة تمت بطريقة غير مستوفاة؟
- هل الباحث السابق لم يدرس المادة العلمية الأصلية المعروفة عنه، ولم يوجه إليها نقدًا، ولم يستخلص مضمونها على الوجه الأكمل؟
- هل عندما يقوم بالبحث فى نفس الموضوع السابق دراسته يمكنه أن يكشف عن أصول تاريخية جديدة تبرر إعادة بحث هذا الموضوع من جديد؟

وما إلى ذلك من تساؤلات، إذا كانت الإجابة عنها بالإيجاب فمعنى هذا أن الموضوع يصلح أن يكون بحثًا علميًا باستخدام المنهج التاريخى .

الخطوة الثانية: تحديد مشكلة البحث :

إن البحث التاريخى شأنه شأن أى بحثٍ آخر لابد فيه من تحديد المشكلة. ومن الأمور ذات الأهمية فى البحوث التاريخية أن تحدد مشكلة البحث فى الموضوع الذى اختاره الباحث، بحيث تكون المشكلة سهلة التناول. ومن المهم فى اختيار الموضوع، وبالتبعية فى تحديد المشكلة أن تتوفر له بيانات كافية؛ حيث أن الباحث سيعمل فى حدود ما توفر له من بيانات، فإذا لم تتوفر بيانات كافية، فإن مشكلة البحث لن تتم دراستها أو تناولها على نحوٍ سليم. ولن يختبر الفرض على نحوٍ مناسب وسوف تكون النتائج والاستخلاصات الخاصة بإثبات هذه الفروض أو دحضها فى أحسن الأحوال نتائج واستخلاصات على وجه التقريب .

الخطوة الثالثة: تحديد مصادر البيانات (أو جمع المادة العلمية):

فى هذه الخطوة يتوفر الباحث على جمع المادة العلمية التاريخية ذات الصلة بالموضوع الذى وقع اختيار الباحث عليه، من كافة المصادر الأصلية، وهى الوثائق سواء المنشورة أو غير المنشورة، والأصول المطبوعة، والمخطوطات، والمذكرات الشخصية، واليوميات، وحصر المخلفات والآثار التى تتعلق به .

كما يتعين على الباحث أن يفيد من المراجع العامة ممثلة فيما تحويه دوائر المعارف المتعلقة بموضوع بحثه، وقوائم المراجع (الببليوجرافيا) التى تصدرها الهيئات العلمية المختلفة، وكذلك المؤلفات التى تناولت موضوعه من قريب، أو من بعيد، والتى كتبت بلغات مختلفة، وكذلك الدوريات العلمية التى تصدرها الهيئات العلمية التى تضم أحدث نتائج البحوث العلمية وغير ذلك من مختلف المصادر المتخصصة لكل موضوع على حدة .

ومما تجدر الإشارة إليه أن مصادر البيانات والمعلومات فى البحث التاريخى تُصنف فى فئتين هما: المصادر الأولية والمصادر الثانوية .

أما المصادر الأولية Primary sources فهى تلك المصادر التى تحتوى على المعلومات المباشرة كالوثائق الأصلية، والتقارير التى كتبها المشاركون الفعليون، أو الملاحظون المباشرون، كما أنها تشتمل على الوثائق الحكومية، والرسمية للمؤسسات المختلفة؛ والآثار الباقية من فرد، أو جماعة، أو ثقافة، أو فترة زمنية معينة، وما إلى ذلك .

وأما المصادر الثانوية Secondary sources فهى تلك المصادر التى تحتوى على المعلومات غير المباشرة؛ كالكتب ودوائر المعارف، أو التقارير التى يكتبها أقارب المشاركين فى الحدث والملاحظين له. ويمكن القول أن المصادر الثانوية هى فى العادة نقل عن مصدر أو مصادر أولية بالمواصفات السابقة أو إعادة قراءة لها .

وبطبيعة الحال يفضل استخدام المصادر الأولية على المصادر الثانوية، وكلما ازداد بُعد الشاهد أو الدليل، كانت البيانات المستفادة أقل شمولًا وأقل دقة على الأغلب .

لكن هذا لا يقلل من شأن استخدام المصادر الثانوية فى البحث التاريخى لاسيما البحوث والدراسات التى تجرى للتأريخ لحياة المفكرين، والعلماء، وآثارهم الفكرية فى مجالات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ومن أمثلة ذلك، البحوث التى تُجرى حول الفكر السيكولوجى (النفسى) عند الإمام الغزالى؛ أو الفكر الاجتماعى عند ابن خلدون، أو الفكر التربوى عند ابن جماعة؛ ونظائر ذلك من البحوث التى تجرى على المفكرين الغربيين. فحاجة الباحث هنا إلى الاعتماد على المصادر الأولية المتمثلة فى المؤلفات الأصلية لهؤلاء المفكرين، والعلماء لا تقل عن حاجة الباحث إلى الاعتماد على هذه المصادر عند إجراء بحث حول مشكلة ذات جذور تاريخية، فى أى مجالٍ من هذه المجالات .

(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، مرجع سابق: ٥٨).

وهناك طريقتان يستخدمهما الباحث التاريخى لجمع مادته العلمية وهما :

الأولى: طريقة البطاقات :

حيث تدون الكتابة على عرض واحدٍ فى البطاقة، وعلى وجه واحدٍ لها، ويوضع بكل بطاقة عنوان لكل اقتباس ليوضح ما ورد فيه من معلومات، ويكتب فى صدر البطاقة اسم المصدر، ومؤلفه، ورقم الجزء والصفحة، وتاريخ نشره، ومكانه. وينبغى ألا تحوى البطاقة إلا اقتباس لنقطة واحدة .

ويضع الباحث البطاقات المتماثلة التى تتناول موضوعًا واحدًا أو متشابهًا فى مكان خاص وفقًا لتقسيم خطة بحثه؛ بحيث يسهل الإفادة منها. وقد يسجل الباحث ملاحظاته أو تعليقاته على البطاقة، ويحسن أن يكون ذلك بحبر مغاير لحبر البطاقة حتى لا يختلط مع الاقتباس نفسه .

الثانية: طريقة الدوسيه المُقسَّم :

وهو عبارة عن دوسيه أو ملف توضع فيه فواصل كل واحدٍ منها خاص بفصلٍ من فصول البحث، بحيث يمكن وضع الأوراق بداخله أولًا بأول، كل ورقة فى مكانها من الدوسيه حسب الفصل (حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ١٤٤).

ويفضِّل المستخدمون لمنهج البحث التاريخى الطريقة الأولى ـ أعنى طريقة البطاقات ـ لكونها أسهل بكثير فى الاستخدام من الطريقة الثانية، وذلك لسهولة نقل البطاقة من مكانٍ لآخر (من فصل إلى فصل) حيث أن بعض البطاقات قد تخدم أكثر من نقطة واحدة داخل البحث الواحد. ولذلك فإن هذه الطريقة هى الأكثر شيوعًا بين الباحثين .

الخطوة الرابعة: تقويم البيانات :

لابد فى منهج البحث التاريخى من تقويم المادة التاريخية التى يجمعها الباحث والغرض من هذا التقويم هو التأكد من صدق المصدر، وصحة المادة التى يتضمنها أو ينقلها. إذ يتعين على الباحث الذى يستخدم منهج البحث التاريخى أن يفترض مقدمًا؛ أن المعلومات التى يجمعها تحتاج إلى تقويم لإثبات صحتها، وتزداد الحاجة إلى تقويم المادة التاريخية كلما بعد الزمن بين الحدوث واقعة معينة، ووقت تسجيلها، ويلزم الباحث فى عملية التقويم هذه معارف ومهارات واتجاهات معينة حتى يصل إلى أحكام سليمة .

وهناك نوعان من التقويم يتعين إخضاع البيانات لهما :

أولهما: التقويم الخارجى؛ الذى فى ضوئه يتم الحكم على مدى أصالة الوثيقة موضع التناول. وتوجد عوامل كثيرة تحدد أصالة الوثيقة مثل مكانة المؤلف فى سياق الأحداث موضع الاهتمام، وإلى اى حدٍ توفرت إمكانات التسجيل الصحيح، والدقيق والمباشر للأحداث، ومدى اتفاق عوامل الزمان والمكان الواردة فى الوثيقة مع الوقائع الفعلية المرتبطة بالأحداث موضع البحث. ويزداد الأمر صعوبة، حين تكون الوثيقة أو الوثائق من نوع المخطوطات، ويحتاج الباحث التاريخى أن يتدرب جيدًا على فن تحقيق المخطوطات، وهو فن لا يكاد يتقنه إلا القليلون فى مجال العلوم الإنسانية .

ثانيهما: التقويم الداخلى؛ أى تقويم معنى ودقة محتوى الوثيقة، وهو خطوة تالية للنقد الخارجى. ومن المنطقى بالطبع أن يكون التتابع كذلك، فحالما يحكم الباحث بعدم الثقة فى مؤلف الوثيقة يصبح من غير المجدى البحث فى محتواها .

(لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى: فؤاد أبو حطب وآمال صـادق، ١٩٩٦: ص ص ٥٦ ـ ٦١).

الخطوة الخامسة: تركيب البيانات :

يشتمل تركيب البيانات على تناول الأفكار والمفاهيم الأساسـية والـربط بينهـا، وترتيبها زمنيًا. ويلعب الترتيب الزمنى فى عرض الأحـداث دورًا مهـمًا فى " معنـى التاريخ " ذاته، بالإضافة إلى أهميته فى التمييز بين الأسباب والنتائج .

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الباحث قد يبرز مدى الاتـساق فى المعالجـات المختلفـة لنفس الأحداث التاريخية موضع البحث، كما تناولتها المصادر الأولية، وإلى أى حـدٍ يقدم هذا الاتساق دعمًا أو دحضًا تاريخيًا للفرض، أو إجابة عن السؤال بالـسلب أو الإيجاب. وقد يتطلب ذلك صياغة فـروض أو أسـئلة إضـافية جديـدة، أو تعـديل الفروض أو الأسئلة الأصلية .

الخطوة السادسة: العرض التاريخى وكتابة تقرير البحث :

وهى الخطوة الأخيرة من خطوات البحث التاريخى، ومرحلة العرض التـاريخى ليست أسهل من المراحل الخمس السابقة، إذ يتعين على الباحـث أن يكـون متمتعًـا بالكفاية والدراية الخاصة لعرض تقرير البحث ونتائجه. والبحـث التـاريخى الـذى يقضى الباحث فى دراسته سنوات عديدة ينبغى أن يعرض بطريقة علميـة، ذلـك أن العرض التاريخى إذا لم يستوف الشروط الأساسية الخاصة بـه، فإنـه يـضيِّع الفائـدة التى يمكن أن يجنيها العلم من مجهود الباحث، وما وصل إليه من نتائج .

وقد حدد علماء البحث التاريخى عدة شروط، يمكـن أن نـشير إلى بعـضها عـلى النحو التالى :

الأول: أن يكون للباحث الذى يستخدم مـنهج البحـث التـاريخى المقـدرة عـلى حسن التعبير باللغة التى يكتب بها، فعليه أن يعرف كيف يختار الألفاظ والأسـاليب التى تعبر عن غرضه، وأن يكتب بلغةٍ سهلة واضحة تلائم الموضوع الذى يتناولـه؛ وعليه أن يكتب بأسلوبه الخاص الذى تتضح فيـه شخـصيته، فـلا يقلـد غـيره مـن الكُتاب والباحثين .

الثانى: ألا يكتب الباحث ـ تقرير بحثه ـ بأسلوب أدبى صرف، لأن ذلك ربما يضطره إلى تغيير الحقائق، وإلى المبالغة فيما يكتب لإحداث الأثر المطلوب فى نفس القارئ، وليس المطلوب فى كتابة تقرير البحث أن يكتب الباحث قطعة أدبية مثيرة للعواطف؛ بل المقصود أن يعرض على القارئ بوضوح النتائج التى توصل إليها .

الثالث: إن على الباحث أن يكتب تقرير بحثه بطريقة يجمع فيها بين البساطة والدقة، وروح الفن لكى يعرض الحقائق والحوادث كما كانت، أو كما فهمها، وبالصورة التى تجتذب القارئ إلى الإقبال عليه والإفادة بما كتبه .

الرابع: ينبغى أن يلاحظ الباحث أن القارئ لم يطلِّع على الأصول والمصادر التى رجع إليها هو؛ فعليه أن يوضح للقارئ ما توصل إليه فى موضوعه من حيث كلياته وجزئياته؛ بتقديم الأدلة والبراهين على ما يقدمه من حقائق .

الخامس: ينبغى أن يكتب الباحث تقرير بحثه وفى ذهنه أن هناك احتمال لوقوعه فى الخطأ. ولذلك يتعين عليه أن يبادر بتصويب ما يمكن أن يكشف عنه من الأخطاء، إذا ما ظهرت له معلومات، أو أدلة جديدة. وعندما لا يكون واثقًا من نقطةٍ ما عليه أن يقرر ذلك بصراحة .

السادس: ينبغى أن تكون الهوامش جزءًا مهمًا فى أسفل الصفحات أو فى نهاية الفصل، لكى تضبط الوقائع الواردة فى متن التاريخ. إذ أنه فى أحوال كثيرة، يضطر الباحث إلى أن يورد فى الهامش نصًا أصليًا مأخوذًا من مخطوط، أو مطبوع، فيحسن أن يكون ذلك بلغة النص الأصلية، لأن ترجمة النص الأصلى قد تغير فى بعض معانيه .

السابع: أن ملاحق البحث، هى مجال لنشر أو تقديم مختارات من الأصول التاريخية التى اعتمد عليها الباحث، ولذلك فإن نشر بعض هذه الأصول هو أمر جوهرى، إذ أنه يقدم للقارئ المختص شيئًا من المادة الأولية التى استقى منها الباحث معلوماته، وينقله إلى المجال الذى استخرج منه الحقائق التاريخية .

الثامن: ينبغى أن تنظم قائمة المصادر والأصول والمراجع التى رجع إليها الباحث أبجديًا بحسب أسماء المؤلفين .

(لمزيد من التفاصيل عن منهج البحث التاريخى يمكن الرجوع إلى حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ١٢٨ ـ ١٦٢).

وفى الختام يمكن القول أنه فى ضوء المقولة التى ترى أنه من الصعب فهم الحاضر دون الاستعانة بالماضى، نجد أن المنهج التاريخى يعتمد على فهم كل ما يتعلق بالماضى من آثار وحقائق وتصنيفها وتحليلها ومقارنتها، واستنباط بعض النتائج، فدراستنا للماضى تعيننا فى فهم الحاضر والتخطيط للمستقبل. ويستخدم المنهج التاريخى فى البحوث القومية التى تتناول الطابع القومى لشعب من الشعوب من النواحى السياسية والتاريخية والاجتماعية، ويمكن استخدامه فى الدراسات التربوية والنفسية ولا سيما فيما يتعلق بسيكولوجية النمو، فعن طريق هذا المنهج يمكن التحقق من بعض الفروض التى لا تزال موضع جدال كما سبقت الإشارة .

(خليل معوض، ١٩٨٣: ٣٨).

اعتبارات عامة يتعين مراعاتها فى البحوث والدراسات التاريخية :

هناك عدة تساؤلات تحتاج إلى الإجابة عنها عند استخدام المنهج التاريخى، وتعد الإجابات عن تلك التساؤلات بمثابة اعتبارات عامة فى هذا الصدد :

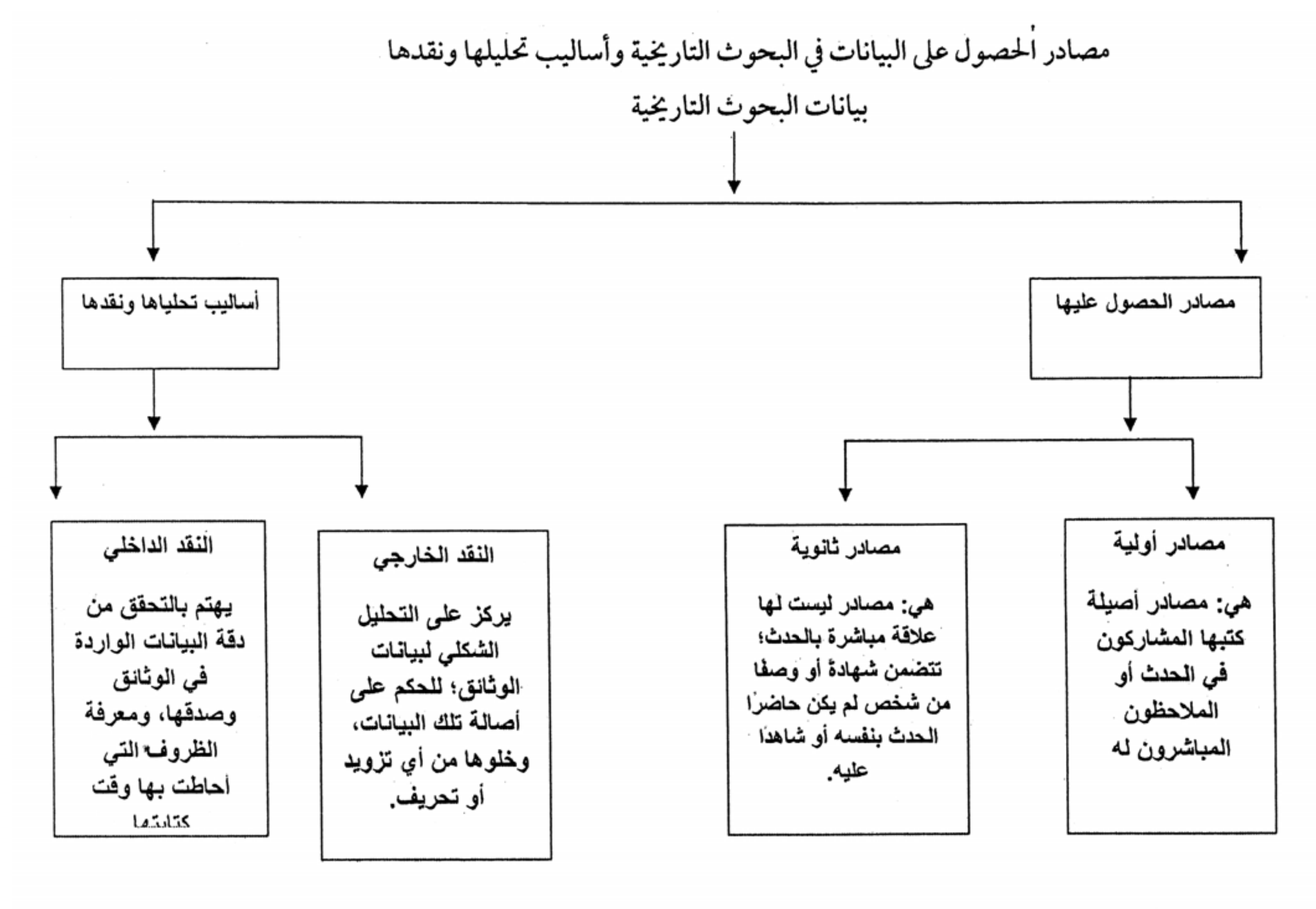
الأول: هل يقوم معظم البحث على المصادر الأولية؟ وإذا كانت قد استخدمت مصادر ثانوية، فهل تسهم بالبيانات الثانوية أكثر من مساهمتها بالأدلة الحاسمة فى حل المشكلة؟

الثانى: هل وُجد أكثر من شاهد عيان مستقل وثقة، لتأييد الحقائق الواردة؟ .

الثالث: هل أجرى بحث للتحقق من أمانة الشهود، وكفاءتهم وتحيزاتهم ودوافعهم وأوضاعهم وقت الملاحظة، وكذلك كيف، ومتى سجلوا ملاحظاتهم؟

الرابع: هل تم تمحيص المواد المصدرية تمحيصًا ناقدًا للتأكد من صحتها وإمكانية تصديقها؟

مصادر الحصول على البيانات في البحوث التاريخية وأساليب تحليلها ونقدها



شكل (١) يلخص مصادر الحصول على البيانات في البحوث التاريخية، وأساليب تحليلها ونقدها

الخامس: هل تم تفسير كلمات الوثائق القديمة، وعباراتها، تفسيرًا صحيحًا، وهل يوجد أى دليل يثبت أن تصورات وأفكارًا متأخرة تدخلت أو أثرت فى فهمنا أو تفسيرنا لتلك الوثائق؟

السادس: هل تم الرجوع إلى الخبراء فى الميادين المساعدة لتحديد صحة البيانات؟

السابع: هل تم إرجاع المصادر إلى مؤلف، أو وقت، أو مكان معين؟

(فان دالين، ١٩٨٥ : ٦٤٢ ـ ٦٤٣).

تقويم المنهج التاريخى:

عرفنا من الصفحات السابقة أن بعض الباحثين يعتقدون أن الدراسات التاريخية التى تستخدم الأسلوب التاريخى فى البحث ليست دراسات علمية وذلك لعدم خضوعها للتجريب وعدم القدرة على ضبط العوامل المؤثرة أو تثبيتها وعزلها بينما يرى باحثون آخرون أن إخضاع المادة التاريخية للنقد الداخلى والخارجى يوفر قدرًا من الدقة والموضوعية يرقى بالأسلوب التاريخى إلى مستوى الأسلوب العلمى إلا أن النظر إلى الأسلوب التاريخى كأسلوب علمى لا يمنع من ذكر الملاحظات التالية :

(١) أن المعرفة التاريخية معرفة جزئية بحكم طبيعتها حيث لا يمكن الحصول على معرفة كاملة للماضى وذلك بسبب طبيعة مصادر المعرفة التاريخية وتعرضها للتلف والتزوير ويصف " فان دالين" ما ذكره " جوتشاك " عن المعرفة التاريخية :

" بأن من شهدوا الماضى لا يتذكرون سوى جزء منه ولم يسجلوا سوى جزء مما تذكروا، وضاع جزء مما سجلوا، واكتشف الباحثون صحة جزء مما سجل وفهموا جزءًا من التسجيل الصحيح ونقلوا جزءًا مما فهموا وبذلك تبقى المعرفة التاريخية معرفة جزئية ."

(٢) يواجه الباحثون الذين يستخدمون المنهج التاريخى صعوبة واضحة فى تطبيق المنهج العلمى فى البحث وذلك بسبب طبيعة الظاهرة التاريخية وطبيعة

مصادرها وصعوبة إخضاعها للتجريب وصعوبة وضع الفروض وصعوبة التنبؤ بالمستقبل .

(٣) المادة التاريخية أكثر تعقيدًا من المعلومات والمعارف فى مجالات الحياة الأخرى، وبذلك يصعب على الباحث وضع فروض معينة واختبار هذه الفروض لأن علاقة السبب بالنتيجة فى تحديد الحوادث التاريخية ليست علاقة بسيطة فالأسباب متشابكة ويصعب رد النتيجة إلى أحدها .

(٤) لا تخضع المادة التاريخية للتجريب، وبذلك يصعب إثبات الفروض وتحقيقها تجريبيًا، فالمصادر التاريخية عرضة للخطأ ولابد من اعتماد ملاحظات الآخرين وأقوالهم لأن الباحث لا يتمكن من الاتصال المباشر بالمادة التاريخية .

(٥) يصعب الوصول إلى نتائج تصلح للتعميم فى البحوث التاريخية وذلك لارتباط الظاهرة التاريخية بظروف زمانية ومكانية محددة يصعب تكرارها بنفس الدرجة وكل ما يستطيع الباحث التاريخى عمله هو أن يتنبأ بما يمكن أو يحتمل أن يحدث لا بما سيحدث فعلًا .

(٦) أنه قد يكون من الصعب - فى بعض الأحيان - الحصول على المصادر الأولية، ولذلك فمن الانتقادات الشائعة التى يتعرض لها البحث التاريخى فرط الاعتماد على المصادر الثانوية. وبطبيعة الحال، كلما ازدادت المصادر الأولية فى البحث التاريخى كان ذلك أفضل .

إن الملاحظات السابقة لا تمنع من الثقة بالبحوث التاريخية، بل سيبقى البحث التاريخى هو الأسلوب الوحيد الذى يدرس ظواهر التطور الإنسانى والطبيعى فى مختلف مجالات الحياة، ولكن صعوبة البحث التاريخى لا تمنع من اعتماده كأسلوب بحث علمى خاصة وأنه يعتمد خطوات البحث العلمى من تحديد المشكلة إلى وضع الفروض وجمع المعلومات واختبار الفروض والوصول إلى التعميم والنتائج .

الفصل الثانى

تصنيف مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى

فى ضوء حجم المبحوثين

مقدمة.

أولاً : مناهج دراسة الحالات الفردية :

(١) المنهج الاثنوجرافى.

(٢) المنهج الإسقاطى.

(٣) المنهج الكلينيكى.

ثانيًا : مناهج دراسة العينة :

(١) افتراضات العينة.

(٢) أنواع العينات.

ثالثًا : منهج الأصل الاحصائى العام :

(أو منهج دراسة الأصول الكلية).

. كلمة ختامية.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عدة مناهج فى البحث العلمى فى ضوء بُعد واحد هو حجم المفحوصين. هى على التوالى: مناهج دراسة الحالات الفردية، ومنهج دراسة العينة، ومنهج دراسة الأصل الإحصائى العام، أما مناهج دراسة الحالات الفردية فتتضمن ثلاثة مناهج رئيسية، فالاثنوجرافيا كفرع من فروع الانثروبولوجيا يهتم بالدراسة العلمية للثقافات الفردية فى سياقها الخاص، وهو بهذا المعنى ينتمى إلى المنهج الذى اقتصر استخدامه فى الماضى على الشخصيات الفردية، والذى يطلق عليه دراسة الحالة، ولذلك يرى بعض الباحثين أنه من الممكن دمج المنهجين معًا(الاثنوجرافى ودراسة الحالة) فى فئة واحدة .

والإسقاط فى التحليل النفسى الكلاسيكى ـ كما أورده " فرويد" ـ هو العملية التى بواسطتها يزيح الفرد سماته وانفعالاته وميوله واتجاهاته.. إلخ ويلصقها بشخص آخر. واللفظ يستخدم فى نظرية التحليل النفسى ليتضمن أن هناك إنكارًا مصاحبًا لملكية الفرد لهذه المشاعر والاتجاهات وأن الإسقاط يؤدى عمله كحيلة دفاعية لحماية الفرد من القلق، وأن بعض الصراعات الكامنة قد تم كبتها؛ ولذلك تسعى البحوث والدراسات التى تستخدم المنهج الإسقاطى إلى حل هذه الصراعات على المستوى الشعورى باستخدام أساليب وفنيات إسقاطية لجمع معلومات عن شخصية الفرد، أو فهمًا لها بإتاحة الفرصة له ليستجيب بطريقة غير مقيدة لموضوعات أو مواقف غامضة. والكلينيكية ـ صفة من كلمة كلينيك بمعنى عيادة، وهى تمثل مدخلًا للشخصية والعلاج النفسى يركز على الفرد ككل، أكثر من بحثه عن مبادئ عامة أو القيام بدراسات معيارية، كما تشير كلمة عيادى Clinical إلى الممارسة التى يقوم بها الأخصائى النفسى الكلينيكى والتى تقوم على الملاحظة،

التى تكون أحيانًا منظمة قد تبلغ التقنين، وقد تكون غير منظمة، وذلك لعدد قليل من المفحوصين فى مواقف طبيعية، وكثيرًا ما تقوم المقارنات بين المنهج الكلينيكى والمنهج التجريبى الذى يؤكد على إجراء بحوث ودراسات عالية الضبط، والتى تستخدم أعدادًا كبيرة من المفحوصين .

أولاً : مناهج دراسة الحالات الفردية :

(١) المنهج الاثنوجرافى :

الاثنوجرافيا هى وصف تحليلى للمشاهد الاجتماعية، والأفراد والجماعات بشكل يؤدى إلى فهم مشاعرهم ومعتقداتهم وممارساتهم، كما أنها دراسة الاستراتيجيات التفاعلية فى الحياة الإنسانية. فاستراتيجيات جمع البيانات المستخدمة تؤدى للحصول على تصورات واضحة عن معتقدات الأفراد والجماعات وسلوكياتهم فى المواقف، والبيئات المختلفة .

ويركز الباحثون الذين يستخدمون المنهج الاثنوجرافى على دراسة الثقافة، أو الحضارة لدى جماعة معينة؛ حيث يكون هدفهم منصبًا على وصف طريقة الحياة من خلال توثيق المعانى المرتبطة بالأحداث المختلفة، وإظهار التكامل فيما بينها .

والمنهج الاثنوجرافى منهج جديد نسبيًا فى المجال التربوى. وربما يرجع سبب تحمُّس الباحثين له ـ فى بعض أسبابه ـ إلى عدم رضاهم عن المناهج والمداخل الأكثر تقليدية فى دراسة أنواع معينة من المشكلات التربوية. ومما يجدر ذكره أنه إذا كان استخدام المنهج الاثنوجرافى جديد فى المجال التربوى، إلا أنه كاستراتيجية بحثية ليس جديدًا، فقد استخدمه الانثربولوجيين منذ فترات زمنية طويلة .

ويعِّرف "حسن شحاته وزينب النجار" (٢٠٠٣ : ٦٧) البحث الأثنوجرافي Ethnogrophic research بأنه بحث وصفى Descriptive تفسيرى Interpretative ونوعى Qualitative. وأن من أبرز خصائص هذا التصميم البحثى أن الملاحظ يستخدم الملاحظة المستمرة Continuous Observation حتى يتمكن من تسجيل كل شىء يلاحظة فى مجال الدراسة.

والبحث الأثنوجرافى يهتم بملاحظة المجتمع، أو ما يحدث فى المدرسة، أو الصف الدراسى، أو ملاحظة حدث أو برنامج معين من أجل التوصل إلى وصف دقيق وشامل للمعرفة المشتركة بين أفراد العينة، والتى تقود سلوكهم فى مجال معين، وهذا النوع من البحوث يهتم بوصف ثقافة المجتمع أو ثقافة الأفراد "معلمين ومتعلمين" داخل الصف الدراسى، ويعنى لفظ الثقافة هُنا المعنى الواسع من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات ومواقف فكرية ووجهات نظر.

ويتطلب البحث الذى يستخدم المنهج الاثنوجرافى جمعًا مكثفًا للبيانات، وهذه البيانات عن كثير من المتغيرات التى قد تمتد لفترة طويلة من الزمن فى موقف طبيعى. وكلمة موقف طبيعى تعنى أن المتغيرات موضع البحث تدرس فى مواضع حدوثها على نحو طبيعى. وليس فى بيئات ضبطها الباحث. وبسبب هذه الخاصية؛ كثيرًا ما يشار إلى هذا النمط من البحوث بأنه البحث الطبيعى، أو البحث الميدانى، أو الدراسة الطبيعية .Naturalistic ويفضل بعض الباحثين استخدام لفظ البحث الكيفى بشكل أساسى بسبب استخدام الملاحظة المشاركة كأسلوب فى البحث .

وفضلًا عن ذلك فإن بعض الباحثين يستخدمون لفظ " اثنوجرافى"، ولفظ كيفى؛ كلفظين مترادفين، بينما يرى آخرون أن البحث الاثنوجرافى نوع من البحث الكيفى، ولعل المدخل الذى يتبناه " جوبا Guba " هو المدخل الأكثر ملاءمة؛ فهو يتناول الموضوع على أساس أن الاستقصاء الطبيعى(اثنوجرافى)، وأن الاستقصاء العقلانى(استقصاء مسيطر عليه ومضبوط).وبينما يفضل الباحثون الطبيعيون Naturalisticالأساليب المنهجية الكيفية كالملاحظة بالمشاركة، والمقابلة الشخصية المعمقة، فى حين يفضل الباحثون العقلانيون ـ بدرجة أكبر ـ استخدام الأساليب المنهجية الكمية، كالاختيار العشوائى للمفحوصين، وتطبيق أدوات مقننة .

(ل. ر. جاى، ١٩٩٣: ٢٤٨).

ويتم البحث الاثنوجرافى فى مواقف طبيعية، ووحدة الملاحظة إذا تم استخدام المنهج الاثنوجرافى فى المجال التربوى ـ فيما يسمى الدراسة الاثنوجرافية ـ هى عادة

الفصل الدراسى، أو حجرة الدراسة، أو المدرسة، وعلى سبيل المثال؛ بدلًا من دراسة عملية التدريس أو عملية التعلم بجمع درجات التلاميذ على الاختبار قبل المعالجة وبعدها، فإن الباحث الذى يستخدم المنهج الاثنوجرافى، يعمل بطريقة أكثر استقرائية، عن طريق ملاحظة كثير من جوانب بيئة التعلم، ويحاول تعريف العوامل المرتبطة بالبيئات الفعالة وغير الفعالة .

والأساس أو التبرير العقلى الذى يكمن وراء المنهج أو الطريقة الاثنوجرافية فى البحث هو الاعتقاد فى ان السلوك يتأثر تأثرًا له مغزاه بواسطة البيئة التى يحدث فيها. وبعبارة أخرى، فإن السلوك يحدث فى سياق، وأن الفهم الدقيق للسلوك يتطلب فهمًا للسياق الذى يحدث فيه .

وتنظيمات كالمدارس، على سبيل المثال، تؤثر بالتأكيد فى سلوك الأفراد فيها. ولذلك يؤكد الباحثون الاثنوجرافيون على أنه إذا كنا نريد أن نعمم نتائج البحوث الاثنوجرافية على مواقف الحياة الواقعية، فإنه ينبغى أن تُستخلص النتائج، وتُستمد من بحوث تتم فى مواقف الحياة الواقعية.(ل. ر. جاى، ١٩٩٣ : ٢٤٩).

الطريقة والإجراءات فى المنهج الاثنوجرافى:

قد يتطلب البحث الاثنوجرافى ملاحظة غير مشاركة، أو ملاحظة مشاركة، أو هما معًا. وتتميز الدراسات الاثنوجرافية ـ عادةً ـ بقدر من الملاحظة بالمشاركة على المستوى الظاهر. وتمثل الاثنوجرافيا بحوثًا متعددة الأدوات. ويستخدم الباحث الاثنوجرافى استراتيجيات منوعة لجمع البيانات إلى جانب الملاحظة. والملاحظة المبدئية بالمشاركة توفر بيانات توجه الباحث فى اختيار مداخل أخرى مناسبة. وتصنف هذه المداخل الممكنة إلى ما هو لفظى، وما هو غير لفظى .

أما المداخل أو الأساليب اللفظية فهى تتضمن أو تتطلب تفاعلات بين الباحث والأفراد فى بيئة البحث. وتتضمن أدوات مثل الاستخبارات(الاستبيانات)، والمقابلات، ومقاييس الاتجاه، والأدوات السيكولوجية الأخرى .

وأما المداخل أو الأساليب غير اللفظية فيقل احتمال تأثيرها فى الأنماط السلوكية

التى تتم دراستها، وتشمل استراتيجيات مثل استخدام أدوات التسجيل وفحص السجلات المكتوبة .

وإذا كان البحث الاثنوجرافى يتميز بالملاحظة المشاركة، وبالمدخل أو الطريقة الأكثر استخدامًا للاستقراء، فليس معنى هذا أنه أقل انتظامًا أو أنه بحث جزافى. ذلك أن الباحثين الاثنوجرافيين يخططون دراساتهم البحثية بدقة، كما يفعل ذلك الباحثون فى الأنماط الأخرى من البحوث، وينفذونها أيضًا بنفس الدقة. فبعد أن يحددوا مشكلات بحوثهم، يتخذون قرارات مستنيرة تتصل بأفضل بيئة وأنسبها للدراسة، وأكثر مستويات المشاركة فاعلية. وتتضمن هذه القرارات، تساؤلات أخرى تتصل بها مثل: مع أى الأشخاص فى البيئة تتفاعل؟ وماذا ينبغى أن تكون عليه طبيعة التفاعل، وعلى سبيل المثال ما أنواع الأسئلة التى ينبغى تسأل.. إلخ. وتوجه هذه القرارات بواسطة الفروض المبدئية أو الأولية .

ومن المعروف أن الفرض المبدئى يوجه كتابة جزء الدراسات السابقة، ومراجعة الأدبيات التربوية لمشكلة البحث، وبالتالى يوجه صياغة الفرض المحدد، والقابل للتحقيق؛ ونفس هذه العملية نجدها فى البحوث والدراسات الاثنوجرافية؛ ذلك أن الفرض المبدئى يوجه استراتيجيات جمع البيانات المبدئية. وتقترح جهود جمع البيانات المبدئية استراتيجيات أخرى ملائمة وما إلى ذلك. وبعد إتمام الدراسة التى قد تستمر شهورًا، يحلل الباحث البيانات التى قام بجمعها، ويحاول أن يشتق فروضًا محددة قابلة للاختبار تفسر السلوك الذى تمت ملاحظته. وهذه الفروض يمكن ـ عندئذٍ ـ اختبارها فى دراسات أخرى .

وعن الفرق الرئيسى بين المنهج الاثنوجرافى والمنهاج(أو المداخل) التقليدية، يذكر " ل. ر. جاى"(١٩٩٣ : ٢٥٠) أنه يكمن فى أن مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ودراسة البحوث والدراسات السابقة، والنظريات لا يؤدى إلى فرض فروض قابلة للاختبار، تدعمها نتائج الدراسة أو لا تدعمها .

وبدلًا من ذلك، فإن دراسة العمل السابق يؤدى إلى فروض تقريبية

واستراتيجيات يتم اتباعها فحسب. إن الباحث الذى يستخدم المنهج الاثنوجرافى لا يريد أن يكون متأثرًا كثيرًا بالنتائج التى نتجت عن تطبيق طرق البحث الأخرى، ويحتمل أن مثل هذه الدراسات لا تتضمن دراسة دقيقة للبيئة التى تم استقاء النتائج منها، أو الاحتمال الأكثر أن النتائج قد أخذت من بيئة مختلفة عن البيئة التى تستهدفها النتائج وتقبل التعميم عليها .

تجدر الإشارة إلى أنه حين استخدمت الاثنوجرافيا فى البداية لبحث المشكلات التعليمية استخدمت من قبل أشخاص تم تدريبهم على الطرق الانثروبولوجية. ومع زيادة انتشارها، ازداد استخدام أشخاص لهم خلفيات اكثر تقليدية، ولهم خلفية فى أساليب اختبار الفروض. وكانت النتيجة ظهور مدخل انثروبولوجى معدل، يمكن أن يتميز بأنه اثنوجرافيا ذات بنية أوضح .

أما عن إجراءات تطبيق هذا النمط من البحوث فإن الافتراض التقليدى أن فردًا واحدًا ـ وأحيانًا فردين ـ يذهب إلى مجال الدراسة، وينغمس فى الحياة فى الموقع، وبعد انغماسه بفترة طويلة فى هذا الموقع، يبدأ فى صياغة إطارٍ للتحليل. والإطار النظرى يتم تأسيسه من خلال الخبرة .

والمدخل التقليدى الذى تتم فيه دراسة حالة واحدة، قد يكمله مدخل متعدد المواقع كثيرًا ما يستخدم فى تحليل السياسة وتقويم البرنامج. وفضلًا عن ذلك، فإن فكرة الذهاب إلى ميدان الدراسة، والسماح للقضايا والمشكلات بالبزوغ بعد قضاء وقت مكثف فى دراسة الموقف، قد أفسحت المجال لصياغة مبكرة، أو مسبقة لمشكلات البحث، وتحديد الأنشطة المحددة التى تتم ملاحظتها، وكذلك تحديد الإطار التحليلى الذى على أساسه تجرى الدراسة. وكل هذا قبل الزيارة الأولى للموقع. والنتيجة النهائية هى مدخل واضح البناء يحدد مسبقًا لجمع البيانات وتحليلها .

ويرى بعض الباحثين أن تعديل البحث الاثنوجرافى هو تشويه للمنهجية؛ بينما ترى أغلبية من الباحثين أنه تحسين لها. من هؤلاء " شولتز وفلوريو Schultz, J.; Florio.S.(1979) " حيث قاما بتطبيق المنهجية الاثنوجرافية فى بحث إحدى

المشكلات التربوية. وكان الهدف من البحث هو دراسة جانب من عملية التنشئة الاجتماعية المتضمنة حين يدخل الأطفال بيئة المدرسة. وعن طريق عملية التنشئة الاجتماعية؛ يتعلم الأطفال أنماط السلوك الملائمة، وأنماط السلوك غير الملائمة فى مواقف منوعة .

ومن الجوانب المهمة لعملية التنشئة الاجتماعية إدراك توقيت تغيير السياق(بيئة المدرسة) على نحوٍ كافٍ يستلزم تغيير السلوك. وصاحب الدور الأساسى فى عملية التنشئة الاجتماعية داخل بيئة المدرسة هو المدرس، وقد ركزت دراسة " شولتز وفلوريو" على الأساليب التى تستخدمها مدرسة رياض أطفال لكى تنبه التلاميذ للتغير فى السياق(فى البيئة المدرسية)، وخاصة التغيرات فى بيئة المدرسة(السياق) التى تحدث فى فترة نشاط مفتوح تسمى " وقت العمل " وهى الفترة التى خضعت للدراسة .

ولقد تمت إجراءات الدراسة فى روضة أطفال، وفى الصف الأول الابتدائى فى ضاحية من ضواحى " ولاية بوسطن الأمريكية ". وركزت الدراسة على تحديد " ماذا يحتاج الأطفال إلى معرفته لكى يتصرفوا ويسلكوا على نحوٍ يعتبر ملائمًا فى داخل الفصل الدراسى؟

وقام الباحثان " شولتز وفلوريو" لتحقيق هذا الهدف بفحص السياقات المختلفة، وكذلك التفاعلات بين المدرسة والتلميذ ذات العلاقة. وقاما بجمع سبعين ساعة على شرائط فيديو خلال عامين، وأخذت مذكرات ميدانية استكمالًا لما ورد فى الساعات السبعين. وخلال العام الثانى من الدراسة، أنفق ملاحظ مشارك عدة أيام فى الأسبوع ليجمع بيانات تتصل بالسلوكيات الذى تم تسجيلها وتصويرها على شرائط الفيديو. وانتهى القائمان بالدراسة إلى أن التغيرات البيئية(السياقية) المتسقة فى السلوك تتطلب مجموعة منتظمة من الأنماط السلوكية من جانب المعلمة، حيث ربط الأطفال بين أنماط سلوكية معينة للمعلمة وضرورة الانتباه، وأن المعلمة إذا أخفقت فى إظهار هذه الأنماط السلوكية فى أى وقت، فإن الأطفال لا ينتبهون ويظهرون السلوك غير المناسب .

أنماط البحوث الاثنوجرافية:

يعتمد تصميم البحوث الاثنوجرافية وجمع البيانات والمعلومات فيها على أسلوب الملاحظة، أو المقابلة، أو تحليل الوثائق، أو يعتمد عليها جميعًا من أجل الوصول إلى فهم للظاهرة موضوع البحث. وتحتاج البحوث الاثنوجرافية من الباحثين القائمين بها الوجود فى موقع الدراسة لفترات طويلة من الوقت من أجل الفهم التام للأشخاص أو الظاهرات موضوع البحث .

ويذكر " خليل عباس وآخرون"(٢٠٠٧: ٢٠٤) أنه على الرغم من اختلاف الأساليب والوسائل التى يستخدمها الباحثون الاثنوجرافيون إلا أنها تشترك فى مجموعة من الخصائص، لعلها من أهمها ما يلى :

(١) جميع الأدلة مباشرة من الميدان، بواسطة الباحث نفسه عن طريق المشاركة الفعلية فى حياة الأفراد والجماعات، فى المواقف المختلفة فى سياقها الطبيعى .

(٢) توثيق وجهات نظر المشاركين فى الدراسة من خلال معايشتهم، وحوارهم المستمر مع بعضهم .

(٣) جمع البيانات والمعلومات من خلال أساليب متعددة. فالبحث الاثنوجرافى هو بحث تفاعلى يتطلب وقتًا طويلًا فى الملاحظة والمقابلة والتسجيل. وقد أشار كل من " فريد أبو زينة وآخرين"(٢٠٠٥) و" خليل عباس وآخرين"(٢٠٠٧: ٢٠٥) إلى ثلاثة أنماط من البحوث الاثنوجرافية وذلك على النحو التالى :

الأول: ملاحظة المشارك :Participant observation

فى هذا النمط، يقوم الباحث بالملاحظة فى موقع ميدانى لفترة طويلة نسبيًا، ويكون التركيز على تسجيل الحقائق، والمشاهد، كما يظهرها أو يبديها المشاركون، ويحاول الباحث اكتساب فهم واضح للمعنى من خلال ملاحظة الفروق والاختلافات اللغوية، إضافةً إلى الإشارات غير اللفظية، والتفاعلات الاجتماعية. والملاحظة بالمشاركة غير مقننة بمعنى أن أى شئ يمكن أن يكون مهمًا، لكن الباحث قد لا يقوم بتسجيل كل ما يحدث، ويتم تسجيل ملاحظات ميدانية مفصلة يتم تحليلها لبناء أفكار ذات معنى واستنتاجات يمكن توسيعها إلى حالات متشابهة .

الثانى: المقابلات الاثنوجرافية :Ethnographic interviews

المقابلة فى أبسط تعريف لها عبارة عن شكل من أشكال الحديث الهادف مع بعض الأشخاص الذين لديهم معلومات، حيث يتم إجراء المقابلات مع الأفراد للحصول على وجهات نظر المشاركين فى عالمهم، وفى كيفية فهمهم للأحداث المهمة. وغالبية هذه المقابلات ليست محددة، أو مقننة، أو محكمة البناء بصورة أساسية، بل مفتوحة لتوفير الفرصة للمشاركين لوصف، وتفسير الأشياء البارزة بالنسبة لهم، ويتم تحديد ما ورد فى المقابلة من مفردات وتعبيرات، واستخدامها كبيانات لتوضيح النتائج، والتوصل إلى الاستنتاجات .

الثالث: تحليل الوثائق والسجلات :Records analysis

يعد تحليل الوثائق من الأساليب غير التفاعلية للحصول على المعلومات، ويتم تحليل الوثائق مثل: اليوميات والرسائل والمذكرات، والتقارير والملفات، والأوراق الرسمية لتحديد وجهات النظر المختلفة حول موضوع أو مشكلةٍ ما. كما تتناول عملية التحليل؛ الوثائق الشخصية، مثل: اللوحات التذكارية، والملصقات، والجوائز، والرموز الدينية، ورموز أخرى، إضافة إلى مقاييس التآكل، مثل: تلف الرموز أو الماديات كالأبنية، أو الكتب، وتستخدم الوثائق الرسمية والشخصية لتقديم تفسيرات يمكن تدعيمها بالبيانات من خلال إجراء المقابلات والملاحظات .

تقويم البحث الاثنوجرافى:

إيجابيات البحوث الاثنوجرافية :

من أهم إيجابيات البحوث الاثنوجرافية أنها تقدم وصفًا أكثر شمولًا من طرق البحث التربوية الأخرى. فملاحظة السلوك الفعلى للأفراد فى المواقف الطبيعية تمكن من الفهم المتعمق والشامل لهذه السلوكيات. كما أن البحث الاثنوجرافى مناسب لدراسة الموضوعات التى يصعب تحويل إجاباتها إلى أرقام(كمية) فمثلًا آراء واتجاهات المدرسين والطلبة وأفكارهم وغيرها من السلوكيات التى تدعو الباحثين لاستخدام طرق بحث أخرى يمكن أن يستخدم فيها البحث الاثنوجرافى .

كما أن هذا النوع من البحوث مناسب للسلوكيات التى تفهم جيدًا من خلال ملاحظتها فى المواقف الطبيعية. فالدراسات التجريبية والمسحية يمكن أن تقيس الاتجاهات والسلوكيات فى مواقف افتراضية ولكنها غير مناسبة للمواقف الحقيقية. فمثلًا ديناميات اجتماع المدرسين أو التفاعل بين المدرسين والطلبة فى الصف الدراسى، يمكن دراستها جيدًا خلال البحث الاثنوجرافى، وكذلك يكون مناسبًا جدًا لدراسة سلوك الجماعة مع مرور الزمن ولفهم الحياة المدرسية فى منطقة نائية خلال عام دراسى.(خير الدين عويس، ٢٠٠٤: ١٢٥).

والخلاصة، أن التطبيق السليم للمنهج الاثنوجرافى فى المجال التربوى يتطلب تسجيلًا دقيقًا لمقادير كبيرة من البيانات، خلال فترات طويلة من الزمن بواسطة أشخاص تم تدريبهم تدريبًا دقيقًا على طريقة الملاحظة. ويصعب فيها تحليل النتائج، ومع طول الدراسة ـ عادة ـ، فإن النتائج يصعب إعادة الحصول عليها. وأنه على المستوى العملى، يميل البحث الاثنوجرافى إلى أن يكون أعلى تكلفة من المناهج البحثية الأخرى. وخطورة المشكلة أنه قد يتناول عينة قوامها حالة واحدة. ولما كانت وحدة الدراسة هى الفصل الدراسى أو المدرسة، فإن عدد أفراد العينة أو المفحوصين هو واحد، وهكذا يمكن أن تكون النتائج فريدة وتصدق على الوحدة التى وضعت موضع الدراسة .

وتشير الكتابات المتخصصة فى مناهج البحث إلى أن المشكلة الراهنة التى تواجهها البحوث الاثنوجرافية ليست خطأ المنهج(أو الطريقة)؛ وإنما الخطأ فى الأسلوب الذى تستخدم به، وتزايد أعداد الباحثين الذين يستخدمون هذه النوعية من البحوث بتدريب قليل، أو بغير تدريب. ومن هنا كثرة عدد الدراسات التى تزعم أنها تبنت المنهج الاثنوجرافى، وأصبحت هذه الدراسات مشجبًا يعلق عليه ضعف خطة البحث وتفككه وسوء تصدره. ومثل هذه النوعية من البحوث والدراسات يتخذ أصحابها أقصر الطرق بالنسبة لهم مثل قضاء أقل وقت ممكن فى الموقع الذى تتم دراسته .

بيد أن البحوث والدراسات التى يُستخدم فيها المنهج الانثروبولوجى حين

تستخدم وتطبق اجراءاتها على نحو سليم، يمكن لها أن تـوفر الفهـم والاستبـصار الذى قد لا يمكن تحقيقه باستخدام مناهج بحثية أخرى. كما أن الفروض التى تمـت صياغتها، واشتقاقها من خلال الدراسات الاثنوجرافية تكون أكثر صـدقًا فى كثـيرٍ من الحالات، عن تلك الفروض التى تقوم على الأطر النظرية وحدها .

وبطبيعة الحال؛ من الأمور غير الواقعية أن يعتقـد الـبعض أن اسـتخدام المـنهج الاثنـوجرافى بنجـاح فى مجـال آخـر؛ أى كـما حـدث عنـد الاسـتعانة بـه فى مجـال الانثروبولوجى يمكن الاستعانة به كذلك واستخدامه بشكل كامل أى على النحـو الذى هو عليه فى مجال ثانٍ هـو المجـال التربـوى. ولكـن يمكـن القـول أن المـنهج الاثنوجرافى يمر الآن بمرحلة صقل، وتطوير وتطويع فى اتجاه منهج اثنوجرافى أكثر وضوحًا من حيث بنائه وتكوينه. ويمكن النظر إليه على أنه اتجاه إيجابى وقـد يـسفر عن طريقة فى البحث العلمى تجمع أو تستوعب أفضل ملامح الطرق التكاملية .

حدود البحوث الاثنوجرافية :

البحوث الاثنوجرافية مثل البحوث الأخرى لها حدود، فهى تعتمد كثـيرًا عـلى ملاحظات باحث معين، وهى نادرًا مـا تكـون بيانـات رقميـة. ولا توجـد طريقـة لمراجعة صدق استنتاجات الباحث. ونتيجة لهذا فإن تحيز الملاحظ يـصعب حذفـه، وعادةً ما تكون الملاحظة لموقف واحد(صف دراسى أو مدرسة) ممـا يـصعب معـه التعميم على المجتمع. وحيث أن الباحث يبدأ ملاحظاته دون فروض محددة لإثبات صحتها أو رفضها والمصطلحات قد لا يتم تعريفها. وبالتالى فإن المتغيرات المحـددة أو العلاقات المطلوب بحثها قد تظل غير واضحة .

ولسبب هذا الغموض فإن التخطيط المسبق وإجراء المقابلات أقل فائدة عنها فى الدراسات الكمية وعلى الرغم من صحة عدم وجود دراسة يتم تنفيذها كـما خطـط لها إلا أن الأخطاء يـسهل معالجتهـا فى الطـرق الأخـرى. ولهـذا الـسبب نعتقـد أن البحث الاثنوجرافى نوع من البحوث يصعب إجراؤه ومن ثم فإن الباحث المبتـدئ يحتاج إلى إشراف مستمر إذا استخدم هذه الطريقـة.(خـير الـدين عـويس، ٢٠٠٤: ١٢٥ ـ ١٢٦).

(٢) **المنهج الإسقاطى Projective method:**

مقدمة :

قد يحدث حين يُطلب من أحد المفحوصين أو المبحوثين أن يدلى بمعلومات عن نفسه، أن يخفى اتجاهاته الحقيقية متعمدًا؛ أو قد ينقص أحد المفحوصين أو المبحوثين الاستبصار الكافى بدوافعه، أو قد يكون غير قادر على إعطاء أوصاف لفظية دقيقة وموضوعية لاستجاباته وخبراته، ولذلك ابتكر الباحثون الأساليب الإسقاطية؛ لسبر غور المجالات التى لا يمكن الوصول إليها بسهولة عن طريق استخدام الوسائل الأخرى، أو تلك التى تكون الأسئلة المباشرة فيها عرضةً لاستدعاء بيانات محرفة؛ فبدلًا من أن يطلب الباحث من المفحوص أو المبحوث معلومات معينة؛ يطلب منه أن يفسر مثيرات غامضة، أو يستجيب لها بحرية، مثل بقع الحبر، أو الصور، أو الجمل الناقصة، أو تداعى الألفاظ، أو أدوارًا درامية شبيهة بمواقف الحياة .

وعن طريق الاستجابات التلقائية التى تتكون وتتحدد ذاتيًا، يكشف المفحوص دون وعى منه؛ عن نواحى تنظيم شخصيته وخصائصها. على أن تفسير ما تتضمنه هذه الاستجابات أمر لا يستطيعه إلا العاملون المدربون تدريبًا راقيًا، كما أن تصحيحها عمل شاق. والأساليب الإسقاطية صعبة التقنين، كما أن كثيرًا من هذه الادوات لم يتم تقنينه بعد. ورغم أن الباحثين يتغلبون تدريجيًا على بعض نقاط الضعف فيها؛ إلا أنها لا زالت فى حاجة إلى عمل كثير(فان دالين، ١٩٩٠: ٤٨١ ـ ٤٨٢).

تعريف المنهج الإسقاطى:

يقصد بلفظ " الإسقاط Projection " فى علم النفس ـ بصفة عامة ـ أن يُسقط أو يفرغ الفرد ما يشعر به هو على غيره من الناس، وأن يترجم ويفسر سلوكهم بالرجوع إلى خبرته الذاتية هو، فيرى الناس من زاويته هو، وعلى ذلك فإن المنهج الإسقاطى يتلخص فى قيام الباحث بملاحظة سلوك الإنسان ثم تفسير هذا السلوك على أساس الخبرة النفسية للباحث نفسه، تلك التى سبق أن خبرها هو فى مثل هذا

الموقف السلوكى، وعلى ذلك إذا رأى ـ أى الباحث ـ شخصًا يبكى استنتج أنه حزين، وإذا رأى شخصًا يمشى ذهابًا وإيابًا فى وسط الحجرة استنتج أنه قلق.. وهكذا. ويعنى هذا أن هناك افتراض مؤداه أن أحوالنا النفسية تشابه الأحوال النفسية التى يخبرها الغير وذلك فى الظروف المتشابهة .

(عباس عوض، ١٩٨٢ : ٦١).

أما الاختبار الإسقاطى فيشير إلى بعض الوسائل غير المباشرة فى دراسة الشخصية والتى يمكن بواسطتها الكشف عن شخصية الفرد نتيجة ما تهيؤه من مادة مناسبة يسقط عليها الفرد حاجاته ودوافعه ومدركاته ورغباته ومشاعره وتفسيراته دون أن يشعر أو يفطن إلى ما يقوم به من عمل .

والاسقاط هو العملية التى تعتمد عليها الاختبارات الاسقاطية فتقوم فكرة هذه الاختبارات على مثير غامض، يسمح بشتى التأويلات، وعندما يستجيب الفرد لهذه المثيرات، فإنه يسقط أفكاره ومشاعره وروافعه خلال استجابته. وعند تحليل هذه الاستجابات يمكن أن يتعرف على المشاعر المرفوضة والكريهة، والتى يلجأ الفرد إلى كبتها وإبعادها عن الشعور. (علاء كفافى، ١٩٩٠ : ٣٨).

والإسقاط بلغة " فرويد " هو أحد العمليات الدفاعية التى يعزو بها الفرد دوافعه وأحاسيسه ومشاعره للآخرين أو للعالم الخارجى ويعتبر هذا بمثابة عملية دفاعية يتخلص الفرد عن طريقها من الظواهر النفسية غير المرغوب فيها، والتى إن بقيت سببت ألمًا للفرد. فالإسقاط عند " فرويد " هو عملية دفاعية لا شعورية تسير وفق مبدأ اللذة، يترتب عليها خفض التوتر. وينتقد بعض العلماء الاختبارات الإسقاطية حيث يقولون بأنها اختبارات ذاتية وليست موضوعية وأن قدرتها ضعيفة على التمييز بين الأسوياء وغير الأسوياء .

خصائص الأساليب الإسقاطية :

تهدف الأساليب أو الفنيات الأسقاطية Projective techniques إلى تقدير الحالة الأنفعالية أو ديناميات الشخصية، وقد تستخدم لقياس الاتجاهات أحيانًا، وذلك

بتشجيع المفحوص على إسقاط حالته النفسية الداخلية أثناء استجابته لمثيرات غامضة أو غير محددة البناء Unstructured.

تتميز الأساليب الإسقاطية على اختلاف أنواعها وأنماطها وأشكالها وصورها؛ بخمسة خصائص يلخصها "فؤاد أبو حطب وآمال صادق" (١٩٩٦: ١٦٢ ـ ١٦٣) على النحو التالى :

الأولى: أن المثيرات والمواقف والتعليمات المستخدمة فى هذه الأساليب تتسم بأنها غير مكتملة البنية، وقد تصل إلى حد الغموض، وذلك يشجع المفحوص على حرية الاستجابة وتنوعها .

الثانية: أن المفحوص عادةً ما يكون غير واعٍ بالطريقة التى سوف تفسر بها استجاباته، وبالتالى لا تتأثر الأساليب الإسقاطيةً بالمرغوبية الاجتماعية، أو أساليب الاستجابة التى تتسم بها طرق التقرير الذاتى، أو الاختبارات الموضوعية، والتى قد يدرك فيها المفحوص بطريقةٍ أو أخرى نوع التفسير الذى قد يعطى للاستجابة .

الثالثة: أن الأساليب الإسقاطية لا يوجد فيها استجابات محددة مقدمًا؛ وإنما هى قابلة للتصنيف بطرق مختلفة. ففى بعض هذه الطرق يكون التركيز على الخصائص الشكلية للاستجابة(اختبار بقع الحبر إعداد: رورشاخ مثلًا)؛ وفى البعض الآخر يزداد الاهتمام بمحتواها(اختبار تفهم الموضوع للأطفال، كات؛ واختبار تفهم الموضوع للكبار، تات)، وقد تستند بعض الأساليب إلى الطريقتين معًا الشكل والمحتوى(كالطرق التعبيرية مثل الأدب، والفن، والموسيقى).

الرابعة: أن الافتراض الأساسى فى الأساليب الإسقاطية، هو أن طريقة المفحوص فى إعادة بناء مواد الاختبار والاستجابة لها هى دالة لخصائص معرفية ووجدانية، وخاصةً الحيل اللاشعورية التى يصعب الوعى بها، أو صياغتها فى قالب لفظى؛ ومعنى ذلك أننا عند استخدام الأساليب الإسقاطية نهتم بالفرد على انه " عالم من الوقائع الداخلية "، ونبحث عن الديناميات التى تميزه ككائن فريد، ولا نهتم بالخصائص العامة التى تجعله متشابهًا مع غيره(حسب المنهج التجريبى)، أو مختلفًا عنهم(حسب المنهج السيكومترى).

الخامسة: أن من صعوبات الأساليب الإسقاطية ما تتطلبه من وقتٍ وجهد وتدريب فى تصنيف الاستجابات وتصحيحها وتفسيرها. وتحتل مسألة التفسير موضعًا مهمًا؛ لأن الأهم هو تحديد دلالة ومغزى كل استجابة وعلاقتها بالصورة العامة الكلية للشخص. ففى اختبار بقع الحبر الذى أعده رورشاخ مثلًا؛ يفترض فى استجابات الحركة ـ على سبيل المثال ـ أن تظهر الابتكارية، والتحليل بينما تظهر استجابات اللون عدم الاستقرار الوجدانى، وهكذا .

الأسس التى تستند إليها الأساليب الإسقاطية :

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الأسس التى تستند إليها الأساليب الإسقاطية والتى يذكرها كل من " نايفة قطامى ومحمد برهوم، ١٩٨٩ : ١١٨ ـ ١١٩) على النحو التالى :

(١) طريقة إدراك الفرد وتفسيره لمادة الاختبار تعكس جوانب أساسية فى شخصيته، فالفرد يسقط أفكاره واتجاهاته وأنواع الصراع التى يعانى منها فى إجابته أو إجاباته عن بنود وفقرات وأشكال الاختبار .

(٢) ليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة فى الاختبارات الإسقاطية، وإنما تتعدد الاستجابات بشكل غير نهائى .

(٣) المفحوص حر فى إطلاق مشاعره واستجاباته على الاختبار .

(٤) لا يدرك المفحوص فى العادة الهدف من الاختبار، ولذا فهو يستجيب فى ظروف طبيعية غير محرفة .

(٥) إن الهدف الأساسى من الأساليب الإسقاطية هو الحصول على صورة كلية لشخصية الفرد .

نستنتج مما سبق أن الأسلوب الإسقاطى يعكس تأثير أسلوب التحليل النفسى خصوصًا مفهوم الدوافع اللاشعورية .

وقد يلجأ الباحث فى مجال الدراسات النمائية إلى استخدام المنهج الإسقاطى بهدف الكشف بطريقة غير مباشرة عن خصائص الفرد وشخصيته من المكونات اللاشعورية والحيز الضمنى الكامن، أى من عالمه الخاص، وذلك نظرًا لأن

الحصول على مقاييس تقيس انفعالات الأفراد وعواطفهم قد يكون من الصعوبة بمكان بعيد .

وبمقارنة هذا المنهج بغيره من المناهج التى تتطلب استجابات محددة من الفرد، نجد أن هناك اختلافًا كبيرًا، إذ أن الفرد فى هذه الحالة يُسمح له بل ويشجع على أن يستجيب بمدى واسع من الأفكار أو الأفعال، وبذلك تكون استجاباته، بمقارنتها بالطرق والأساليب الموضوعية، كثيرة وغنية ومتفاوتة. كذلك تكون الاستجابات متميزة بالخيال الجامح، ولا تحكمها قواعد للصحة والخطأ .

وبالرغم من أن الفرد قد يكون عارفًا بطريقة عامة جدًا باهتمام الباحث ـ الذى يقوم بدراسة شخصيته أو اختبار تخيلاته، فإنه لا يوجد فى أى من الطرق الإسقاطية، كما تستخدم عادةً، ما يجعل الفرد عارفًا بتفصيلات هذا الموقف .

الطرق الإسقاطية :

يمكن تصنيف ثلاثة مستويات للإسقاط حسب درجة الوضوح أو التحديد للمثيرات التى تتكون منها الأداة الاسقاطية:

الأول: أداة اسقاطية محددة البناء Structured.

الثانى: أداة اسقاطية شبه محددة البناء Semi-Structured.

الثالث: أداة إسقاطية غير محددة البناء Un- Structured.

وهناك عدد كبير من الطرق الإسقاطية يمكن استخدامها فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. وهى تُقسم بطرق مختلفة حسب أوجه التشابه والاختلاف. ومن أهم تلك التقسيمات ما اقترحه " ليندزى(Lindzey(1960 "، حيث قسمها إلى خمسة أقسام، هى: التداعى، الإنشاء، التكميل، الترتيب، والتعبير. وفيما يلى توضيح للمقصود بكل قسمٍ منها على حدة :

(أ) أسلوب التداعى الحر :Free Association

ويقصد بالتداعى فى مجال علم النفس ـ بوجه عام ـ رابطة أو علاقة بين الأفكار أو المشاعر على المستوى الشعورى أو اللاشعورى .

وعند استخدام طريقة التداعى فى المنهج الإسقاطى يُطلب من الفرد أن يستجيب للمثير الذى يقدم له بأول تفكير يخطر على عقله، وقد يكون هذا المثير كلمة أو صوتًا أو صورة. ومن أهم الوسائل لذلك اختبار بقع الحبر لرورشاخ Rorschach Ink-Blot Examination الذى ابتكره " هنرى رورشاخ " Rorschach, H(1942)، ويتكون هذا الاختبار من عشر بطاقات على كل منها بقعة من الحبر ذات تماثل، خمس بطاقات منها باللونين الأسود والرمادى، واثنتان منها باللونين الأسود والأحمر، وثلاثة ملونة بأكملها. وتقدم البطاقات واحدة فى كل مرة مع سؤال الفرد بعض الأسئلة، مثل: ماذا يمكن أن تكون هذه؟ " أو " بماذا تذكرك هذه؟ " وبعد أن يستجيب الفرد إلى إحدى هذه البطاقات، وبدون أى خلفية من التوقعات، فإنه يرى فيها بعض الأشياء التى يدركها، ومحددات ما يراه ومحتواه، وتأثير الألوان على استجابته، وهكذا[١].

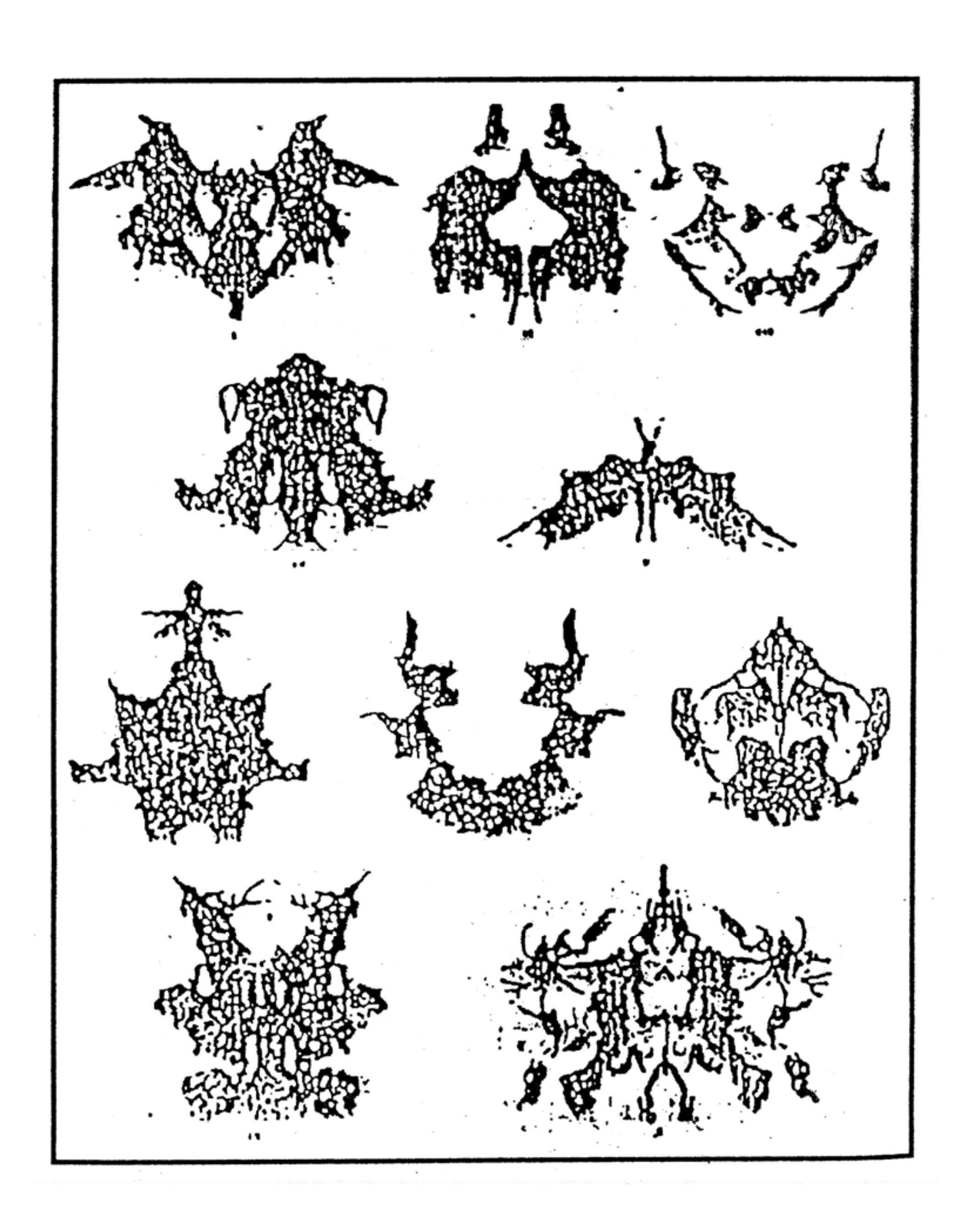
أما النموذج الأساسى لأسلوب التداعى، فربما يكون اختبار تداعى الكلمات Word-association test، حيث تقدم قائمة من الكلمات، عادة ما تكون بطريقة شفهية، وتذكر كلمة واحدة تتبعها كلمة أخرى، ويطلب من الفرد أن يستجيب بأول كلمة تخطر على باله لكل منها .

وطريقة أخرى للتداعى لها بعض الأهمية وإن كان استخدامها محدودًا للغاية، وهى اختبار " صور السُحب Cloud pictures test " ، الذى وضعه " ستروف (Struve, 1921)"و" ستيرن(Stern,1938)" ، وهو يتكون من مجموعة من ثلاث صور أوحت بها لعبة رؤية الأشياء فى السحب العابرة. أما حاصل الجمع اللفظى الذى وضعه " سكينر(Verbal summator,1936) Skinner "، وعدَّله كل من " شاكو" و " روزنزفيج(Shakou & Rasenzweig, 1940)" ، فيقدم العديد من الأصوات غير المتمايزة، ويطلب من الفرد أن يعطيها معنى، ولكنه كسابقه محدود الاستعمال(سعدية بهادر، ١٩٧٧: ٤٦ ـ ٤٩).

---

(١) لمزيد من التفصيل عن اختبار بقع الحبر لـ «رورشاخ» أو غيره من الاختبارات الإسقاطية يمكن الرجوع إلى الكتاب الرصين التالي:
سيد غنيم وهدي برادة (١٩٦٤م): الاختبارات الإسقاطية، القاهرة: دار النهضة العربية.

الصورة الأولى



الصورة الثانية



(ب) الطريقة البنائية :Structural method

فى هذه الطريقة يُطلب من الفرد أن ينتج شيئًا، غالبًا ما يكـون قـصة مـن صـور تستخدم كمثير، ولا يطلب من الفرد فى هذه الحالة أن يذكر الفكرة الأولى التى تطرأ على باله، وإنما يكون التأكيد على أن يذكر لب القصة أو جوهرهـا. وبـالطبع يوجـد هنا نوع من التداعى ولكنه يتضمن أيضًا عملًا معرفيًا Cognitive فى تنظيم الأفكار لتكوين قصة، ومن أشهر وسائله اختبار تفهـم الموضـوع لــ " مـوراى Murray " Thematic Apperception test(1944)، ويعتبر هذا الاختبار النموذج الـذى بنيـت على أساسه الوسائل الأخرى المرتبطة بهـذا الـنمط مـن الدراسـة، ولهـذا الاختبـار صورتان، إحداهما للأطفال تتكون من عشرين بطاقة(Morgan & Murray, 1953) والأخرى للكبار. وفى كلتا الصورتين يُطلب من المفحوصين أن يفسروا أفعـال مـن هم بالبطاقة وتفكيرهم وشعورهم، وأن يذكروا تخيلاتهم للأحداث التى سبقت مـا هو فى الصورة، والنتائج النهائية، وتصحيح القـصص تبعًـا للحاجـات والـضغوط والنتائج التى تظهر فيها .

ومن الأسـاليب البنائيـة أيـضًا اختبـار " ميتـشجان المـصور The Michigan " picture testالذى وضـعه " هارتويـل وآخـــرونHartwel, et al "، وهـو يتكـون من(٢٠) صورة لم ينشر منها حتى الآن إلا(١٢) صورة، وقد وضع للاستخدام مـع أطفال المدرسـة الابتدائيـة، ويغلـب عـلى صـوره وأشـكاله ورسـوماته الأحـداث المدرسية والأحداث التى تقع للأطفال فى هذا العمر .

وكذلك هناك اختبار " اعمل قصة مـصورة Make a picture story test " مـن وضع " شنايدمان (Shneidman, 1948, 1949, 1951)" وهو يتكون مـن خلفيـات لمناظر تعطى للمفحوص واحدة واحدة مع عدد كبير من صور للناس والحيوانـات يختار منها الفرد ليركبها على خلفية المنظر، ويذكر عنها قصة بعد ذلك .

أما اختبار الصور الأربع الذى وضعه " فان لينيب" فى الفترة بين عامى ١٩٤٨، ١٩٥١ Van Lennep's four pictures test فيتكـون مـن أربـع صـور ملونـة تمثـل شخصين فى موقف اجتماعى، وموقف تفاعل متبادل، وصورتين لـشخص واحـد،

وعلى الفرد أن يضع هذه الصور فى أى ترتيب يختاره، وأن يكوِّن قصة يدخل فيها كل الصور .

وهناك أيضًا اختبار " فيليبسون " لعلاقات الأشياء The object relations test of Phillipson ويتكون من ثلاث سلاسل كل منها يتكون من أربع صور وبطاقة خالية، وتمثل الصور شخصًا واحدًا، شخصان، ثلاثة أشخاص، وموقف جماعى.(سعدية بهادر، مرجع سابق: ٥٠).

(جـ) الطرق التكميلية: Completion methods:

يقدم للمفحوص فى فنية التكميل Completion technique بعض المواقف الناقصة، وعليه أن يكملها بأية طريقة يختارها فى حدود تعليمات الفاحص، ولهذه الطريقة صورتان أساسيتان هما: إكمال الجمل، وقص القصص أو إكمالها .

والصورة الأولى مبنية على مفهوم اختبار تداعى الكلمات، وإن كانت تختلف عنه كثيرًا فى أن المثير عادةً ما يكون أطول وأكثر تعقيدًا. الاستجابة المطلوبة تؤدى لجملة كاملة، ومن وسائلها صحيفة الجمل الناقصة لروتر :

The Rotter incomplete sentence blank(Rotter & Raffetry, 1950, Rotter & Willerman, 1947) وهى صحيفة مصممة لدراسة مدى تغير التكيف الشخصى .

وهناك اختبارات أخرى لذلك، ولكنها كلها بوجه عام يُنظر إليها على أنها تؤدى إلى الحصول على معلومات عن الاتجاهات والدوافع والصراعات فى مستوى شعورى أكثر من تركيب وتنظيم الشخصية .

وأما قص القصص وتكميلها فيمثل اختلافًا عن اختبار تفهم الموضوع وتكميل الجُمل، ومن وسائله " اختبار سيرجنت للاستبصار Sergent's insight test, " 1944, 1955، وتعديله الذى قام به " إنجل (Engel, 1958) "ليصبح اختبار الاستبصار للأطفال، وهو يمثل ربطًا مفيدًا بين اختبار القلم والورقة وبعض

المبادئ للاختبارات الإسقاطية، وهو يهدف للاستبصار بالدوافع الإنسانية عند الأفراد، ومنه أيضًا اختبار " روزينزفايج " المصور للإحباط Rozenzweig picture frustration test، الذى يقدم مجموعة من الصور الكاريكاتيرية التى تتعلق جميعها ببعض الظروف والصورتان التاليتان تمثلان نموذجين من هذا الاختبار .

(د) أساليب الترتيب أو التنظيم فى بناء معين :

وهى عبارة عن أساليب تتطلب إعادة بناء أو تصنيف مواد ومثيرات محددة من الطفل. فى هذه الأساليب ينظر الفرد فى سلسلة من الصور يقدمها المختبر للمفحوص ليرتبها تبعًا لمبدأ خاص يضعه المختبر. ومن وسائل هذه الطريقة اختبار " سيزوندى The Szondi test "وهو من أحسن الاختبارات المعروفة من هذا النمط. ويتكون من(٤٨) صورة فوتوغرافية لمرضى نفسيين من الراشدين مأخوذة من بين(٨) ثمانية مجموعات تشخيصية .

وكذلك اختبار ترتيب الصور The Picture arrangement وهو يتكون من(٢٥) خمس وعشرين صورة كاريكاتيرية بها نفس الأشكال فى ثلاثة أنشطة مختلفة ولكنها مرتبطة. وعلى الفرد أن يشير إلى الترتيب الذى حدثت به هذه الأنشطة، وأن يصف ما يجرى فى كل صورة بجملة من عنده .

(هـ) الطرق الوصفية أو التصويرية :Descriptive methods

وفيها يعبر المفحوص بالتعبير الحر عن مشكلاته وهمومه، وتختلف الطرق الوصفية أو التصويرية عما سبقها من الطرق السابقة فى المنهج الإسقاطى فى عديد من النواحى، إذ أنها تربط ما بين الخصائص التشخيصية والخصائص العلاجية. ومن أهم وسائل هذه الطريقة " فنية اللعبPlay technique " ، حيث أن اللعب يعتبر مجالًا طبيعيًا للطفل الصغير، يتكلم ويعيش فيه بنفس الطريقة التى يسلك بها البالغ مستخدمًا الألفاظ، فالأطفال فى أثناء اللعب الحر يكشفون لنا عن العديد مما فى أنفسهم. وتستخدم فنية اللعب فى الأغراض التشخيصية والعلاج النفسى

أيضًا(*). ويدخل فى هذه الطريقة الرسم والتلوين والسيكودراما(**) Psychodrama ولعب الأدوار .Role playing والمقصود بالسيكودراما هو أن يمثل الشخص بنفسه أو مع آخرين بعض أنماط الدراما الإنسانية أو مواقف إنسانية مناسبة(نايفة قطامى ومحمد برهوم، مرجع سابق: ١١٩ ـ ١٥١).

والخلاصة أن الاختبارات أو الأساليب الإسقاطية وسائل خاصة للكشف عن الجانب اللاشعورى فى الشخصية. وأنها تقوم على طريقة إدراك الفرد لمثير حسى ثم مزج هذا الإدراك مع تأويله الشخصى الذى يتأثر دائمًا باتجاهاته وخبراته النفسية، وأن الإسقاط عملية لا شعورية يسلك الفرد أثناءها واحدًا أو أكثر من الطرق الإسقاطية التى درسها علم النفس. فهو يعزو إلى آخرين أسباب أو أفكار أو اتجاهات أو انفعالات تخصه أو ينسب حاجاته الشخصية أو ميوله أو مخاوفه إلى غيره، أو يترجم المواقف والحوادث لا كما هى فى ظاهرها ولكن كما تبرزها له احساساته وخبراته الشخصية (Gardner, 1960).

(٣) **المنهج الكلينيكى Clinical method:**

يستخدم تعبير " كلينيكى" أو " عيادى Clinical "فى المجال الطبى وفى اللغات الأجنبية للإشارة إلى جملة المعارف التى تكتسب عن طريق ملاحظة المرضى بدون الاستعانة بوسائل البحث أو الضبط العلمية. وبهذا المعنى تتمايز " العيادة Clinic " عن المختبر، كما يتمايز المنهج الكلينيكى كما سنرى عن المنهج التجريبى .

ويمكن عن طريق هذا المنهج دراسة وتشخيص السلوك الفردى، وخاصة عندما يبدو النمو وقد انحرف عن الخط الطبيعى كما حدده علماء النمو النفسى. ولقد أوحى بهذا المنهج ما أفصحت عنه " كشوف فرويد " التحليلية من أهمية

(*) لمزيد من التفاصيل (انظر: كلارك موستاكس، (تأليف) عبد الرحمن سيد سليمان، (ترجمة) (١٩٩٠)، علاج الأطفال باللعب، القاهرة، دار النهضة العربية.

(**) يمكن الرجوع إلى دراسة للمؤلف فى هذا الصدد، عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٤): السيكودراما، مفهومها، عناصرها، واستخداماتها، حولية كلية التربية ـ جامعة قطر، السنة (١١)، العدد (١١)، ص ٣٩٦ ـ ٤٥٦.

الخبرات التى يمر بها الطفل ـ فى سنواته الخمس الأولى ـ فى خلق مشكلات سلوكية قد تعطل نموه الطبيعى وسلوكه السوى .

ويطلق "جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى" (١٩٨٩ : ٦٢٧) على المنهج الكلينيكية مُسمى الطريقة الكينيكية ويشيران إلى أنها ذات ثلاثة معانٍ هى:

الأول: أنها لفظ عام يشمل جميع طرق واجراءات تشخيص وتصنيف وعلاج الأمراض والاضطرابات الأخرى.

الثانى: أنها مدخل لدراسة الظواهر النفسية (السيكولوجية) المضطربة والسوية؛ يقوم على التحليلات الشخصية والحدسِّية والذاتية.

الثالث: أنها فى إطار مصطلحات "جان بياجية" تعنى طريقة لجمع البيانات تستند إلى تفاعل شبه طبيعى مع الطفل؛ فيه يعرض المجرِّب شيئًا أو عملًا ويسأل أسئلة معينة. ويسمح للطفل أن يستجيب بحرية وينتقل المجرِّب بعد استماعة للاستجابات إلى أعمال أخرى ليطرح أسئلة إضافية. ولفظ "بياجيه" هذا يعكس إدراكه بأن طريقته فى جمع البيانات تشبه فى جوانب كثيرة المقابلة الطبية النفسِّية.

ويشير "نبيل حافظ" (٢٠١١ : ٣٨) إلى أن المنهج الكلينيكى منهج اتبعه عالم النفس السويسرى "جان بياجيه" فى دراسة النمو العقلى المعرفى للطفل يستند إلى الملاحظة المنظمة لسلوك الطفل وقيامه باختبارات أدائيه، وإجراء الحوار معه.

وغالبًا ما يستعمل هذا المنهج بصورة فردية، ويمكن من خلال استخدامه الحصول على حقائق عديدة تصلح جدًا لاستنباط قواعد عامة لتطور ونمو السلوك الإنسانى وديناميات هذا التطور .

وعادةً ما يكون الهدف من استخدام هذا المنهج ـ كما أشرنا ـ التشخيص وأحيانًا العلاج. مثال ذلك: حولت إحدى المدارس طفلًا إلى عيادة نفسية لأنه يعانى من مشكلات سلوكية، وجاء فى تقرير الأم أن الطفل عنيد، متمرد، فظ، عنيف، عدوانى، ويتحدى العقاب أو التهديد، وقد هرب من المنزل عدة مرات، فى هذا

المثال تبدأ عادةً دراسة تاريخ الحالة بعقد مقابلة يتم فيها الحصول على بيانات تتعلق بتطور تاريخ حياة هذا الطفل مع الاهتمام بالأحداث والمواقف والخبرات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة الحالية .

وحينما يسعى الباحث إلى أن يضيف إلى هذه البيانات نتائج بعض الاختبارات التى أجريت على الطفل والخاصة بالاستعدادات والذكاء والشخصية، يكون فى مقدور الباحث(المرشد أو المعالج النفسى) أن يقيم قوى الفرد، وأن يفهم الأسباب الكامنة وراء سلوكه فى ضوء تاريخ، وبالتالى يستطيع مساعدته ببرنامج عملى للإرشاد والعلاج... ولدراسة الحالات أيضًا قيمة علمية عامة، فبعد جمع كثير من الحالات من نوعٍ واحد يمكن تحليل السجلات واستخدام الأدوات الإحصائية للتوصل إلى مقدار الارتباط بسلوك الفرد ـ والعوامل المؤثرة فيها .

وفى المنهج الكلينيكى ـ يحتاج الباحث ضمن ما يحتاج ـ إلى فهم الأسس العامة والأسباب التى تؤدى إلى مشكلات من النوع موضع الدراسة. ودارس الحالة لابد أن يلم بطبيعة بيئة الحالة التى يدرسها من النواحى الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.. إلخ، وأن يكون ملمًا بسيكولوجية الفرد، وله خبرة فى تقييم الأسباب المؤثرة فى المشكلة ومنح كل سبب ما يستحق من اهتمام. أى أنه لابد من تتبع جذور المشكلة التى ندرس الحالة من أجلها، والتعرف على ملابسات حدوثها ومرات تكرارها ووقت نشأتها. ومن أهم الجوانب التى ينبغى للدارس أن يجمع بيانات عنها ما يأتى: النمو الجسمى، والتكيف المدرسى، والعلاقات الأسرية، والقدرات العقلية والاهتمامات الخاصة، والتوافق النفسى والاتزان الانفعالى .

ولقد استخدم المنهج الكلينيكى على أيدى علماء كثيرين منهم " ويتمر " Witmerكما عنيت به " ميلانى كلاين M. Cline "فى دراستها على الأطفال، وذلك باستعمال اللعب فى دراسة الاتجاهات النفسية عند المضطربين منهم[1]، ولهذا أصبح

---

(١) لمزيد من التفاصيل عن علاج الأطفال باللعب يمكن الرجوع إلى: عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٧). علاج الأطفال باللعب. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

لحجرة اللعب دور كبير فى دراسة نمو السلوك واستخلاص الكثير من الحقائق عن ديناميات الانحراف فى النمو على وجه الخصوص. إلا أن الطرق الكلينيكية، سواء كان ذلك باستعمال اللعب أو غيره من وسائل تشخيص السلوك تحتاج إلى توفير شروط مهمة منها :

(١) أن يلم الدارس إلمامًا دقيقًا بتاريخ حياة الطفل وظروف نموه .

(٢) أن يلم بنتائج وتأثير هذه الظروف فى نموه الانفعالى .

(٣) أن يكون على وعى كامل بكل علاقاته الاجتماعية بالوالدين وغير الوالدين وبما تعرض له أثناء هذه العلاقة من إحباطات أو خبرات مؤلمة .

(عماد الدين إسماعيل، مرجع سابق: ٤٩).

هذا ويمكن أن يكون الطفل أو المراهق موضوع الدراسة هو نفسه مصدر هذه المعلومات، كما يمكن أن يكون المصدر أحد الوالدين أو كليهما أو المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو غيرهم. وتمدنا العيادات النفسية سواء عيادات علاج الأطفال أم عيادات علاج الكبار بالعديد من الحالات التى تمت دراستها وتشخيصها، وكان لها أكبر الأثر فى بيان تأثير ظروف معينة مر بها الطفل على نمو سلوكه وشخصيته مستقبلاً .

أدوات الأخصائى النفسى الكلينيكى :

سبق أن أشرنا إلى أن الباحث الذى يستخدم المنهج الكلينيكى كمنهج للبحث فى ميدان الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية يتعين أن يتوفر فيه ثلاثة شروط أساسية حتى يكون بمقدوره التعرف على ديناميات الانحراف فى النمو.. وحتى يتحقق له ذلك على وجه مُرضٍ يمكنه الاستعانة ببعض الأدوات التى من أبرزها :

(أ) الاختبارات السيكولوجية(المقننة والإسقاطية):

وهى تعتبر من أكثر الأدوات أهمية فى الكشف عن سلوك الفرد أو أدائه فى مواقف معينة، فهى تكشف عن قدرات الفرد الخاصة، كما تكشف عن

العوامل المؤثرة فى سلوك الفرد، هذا بالإضافة إلى كشف مشاعر الفرد واتجاهاته وميوله .

وفيما يتعلق باستعانة الباحث الذى يستخدم المنهج الكلينيكى بالاختبارات النفسية نجده فى حاجةٍ إلى إجراء مقابلة يطلق عليها " المقابلة المرافقة للإختبارات النفسية " ويقوم بها الباحث على مرحلتين، الأولى: مقابلة ما قبل الاختبار النفسى وذلك لتهيئة المريض عقليًا ونفسيًا للتخفيف من مخاوفه وقلقه من موقف الاختبار حتى يكون أداءه سليمًا. والثانية مقابلة ما بعد إجراء الاختبار وذلك لإشباع رغبة المريض فى معرفة نتائج الاختبارات التى طبقت عليه. وهذا الإجراء له أثره البالغ ـ خاصة إذا كان الذى نتعامل معه طفل أو مراهق ـ على نفسية الشخص؛ لأنها تخفف من حدة التوتر الناشئة عن تطبيق الاختبارات، كما أنه يساعد من ناحية أخرى فى توجيه الحالة نحو العلاج .

وتبدو أهمية البيانات الكمية والكيفية المتمثلة فى نتائج الاختبارات السيكولوجية من المصادر ذات الأهمية فى تحديد قدرات الفرد وتقييم سلوكه الشخصى، فهى تكشف للكلينيكى عن المحتوى العقلى للفرد وعن الخلفية الثقافية والمعتقدات السائدة فى مجتمعه، وعن الجماعة التى ينتمى إليها .

(ب) دراسة الحالة :

إذ أنها تتضمن جمع المعلومات التى يمكن جمعها من المجالات المختلفة عن حالة الفرد مثل: تاريخ النمو والتاريخ الدراسى، والتاريخ الصحى والاجتماعى والأسرى، وتتيح دراسة الحالة للأخصائى الكلينيكى فرصة جمع بيانات شاملة عن تاريخ الفرد الكلى .

وتعتبر دراسة الحالة أداة استطلاعية، ذلك أنها تركز على الفرد، فى حين أنها تهدف إلى التوصل إلى وضع الفروض، ولذا فإن دراسة الحالة هى الإطار الذى ينظم ويقيِّم فيه الكلينيكى كل المعلومات والنتائج التى يحصل عليها من الفرد،

وذلك عن طريق المقابلة والتاريخ الاجتماعى والفحوص الطبية والاختبارات السيكولوجية، أى أن دراسة الحالة هى المجال الذى يتيح للكلينيكى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن المريض وعن مشكلاته حتى يتمكن من إصدار حكم قيم نحو الحالة التى بصددها.(فيصل عباس، ١٩٨٣: ٦٩).

ومن ناحية أخرى هناك من يرى أن دراسة الحالة أداة قيمة تكشف للأخصائى وقائع حياة شخص معين منذ ميلاده حتى الوقت الحالى. وهذه خطوة أساسية فى المنهج الكلينيكى لجمع معلومات تاريخية عن المريض ومشكلاته بأسلوب علمى منظم. وهذا يساعد الأخصائى على وضع الفروض الأولية التى يحاول فيها بعد اختبار صحتها من خبراته التشخيصية السابقة.(محمود الزيادى، ١٩٦٩: ١٣).

(جـ) المقابلة المباشرة مع الشخص المضطرب :

فهى أداة من الأدوات المهمة فى فهم الفرد، وإدراك مشاعره واتجاهاته حيال المواقف التى يواجهها، وحيال الأشخاص المحيطين به فى الأسرة والمجتمع، وذلك بسبب ما تتيحه للأخصائى الكلينيكى من فرصة الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد، وفهم مشكلته عن كثب. وفى المقابلة المباشرة يطلب الباحث " الأخصائى" من الفرد ـ طفلًا كان أم راشدًا ـ عرض شكواه كما هى، ويشجعه على الاستمرار فى حديثه، ولذلك يتعين تسجيل شكوى الطفل أو المراهق كما يعرضها، وتقصِّى تاريخ المشكلة من حيث بداياتها وعلاقاتها بالأحداث المختلفة فى تاريخ حياته والوسائل التى استخدمها لمواجهتها .

خصائص المنهج الكلينيكى :

يتمتع المنهج الكلينيكى كأحد المناهج المستخدمة فى مجال الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية بعدة خصائص يمكن الإشارة فيها إلى أنه :

(أ) منهج يهتم بالفرد ككل :

فهو منهج لا يهتم ببعض مظاهر السلوك دون الأخرى، ولا يحاول تقسيم

السلوك إلى مظاهر عديدة أو عوامل يحاول أن يعزلها بعضها عن بعض ليتناول إحداها أو بعضها بالدراسة كما هو الحال فى المنهج التجريبى، الذى يستخدم عادةً لتتبع خيط معين أو ظاهرة محددة من مظاهر السلوك يخضعها لشروط تجريبية معينة بقصد الوصول إلى القوانين أو النظريات التى تفسرها وتتحكم فيها، وإنما يهتم المنهج الكلينيكى بكل ما يبدو من الفرد كحالة متكاملة، فيدرسها بالتفصيل ويعالج كل الظواهر المتعلقة بها، سواء منها ما يتصل بالفرد نفسه وعوامله الذاتية أو بالظروف المحيطة به التى يعيش فيها وتؤثر فيه .

ويعتقد أصحاب هذا المنهج أن هذا الفهم المتكامل لشخصية الفرد أدعى إلى التعرف عليه تعرفًا حقيقيًا، أما فهمه نتيجة فهم الظواهر المختلفة التى تؤثر فيه والعوامل التى تشكله كلًا على حدة فهو من وجهة نظرهم فهم قاصر .

(ب) منهج يهتم بالطبقات العميقة من الشخصية :

ولا يهتم هذا المنهج بالعوامل الظاهرة من السلوك بقدر ما يهتم بالطبقات العميقة من الشخصية والعوامل الكامنة المؤثرة فيها. ولذلك فهو يعطى أهمية خاصة للعمليات اللاشعورية ويرى أنها هى المسؤولة فى الغالب عن السلوك الظاهر للإنسان، وأنه بالتالى لا يمكن فهم هذا السلوك وتفسيره تفسيرًا سليمًا إلا على ضوء فهم هذه العمليات اللاشعورية التى تتم بعيدًا فى الأعماق .

وقد كان يُعتقد قبل " فرويد " أن الإنسان إنما يتصرف فى حياته تبعًا لدوافعه الشعورية وحدها، على أساس أنه كائن حى يعرف دوافعه ونزعاته ويستطيع بالتالى أن يسيطر على سلوكه وتصرفاته؛ لكن ثبت عن طريق دراسة العديد من الحالات، وخاصة الحالات المرضية، أن الإنسان تحكمه بجانب هذه الدوافع الشعورية دوافع أخرى ونزعات لا شعورية، وإن هذا النوع الأخير من الدوافع والنزعات التى لا يفطن الإنسان إلى وجودها، أكثر عمقًا وأبعد أثرًا، وأنه يكمن عادة وراء الظواهر غير الطبيعية فى سلوكه .

والتعرف على هذه الدوافع اللاشعورية والعمليات التى تدور بعيدًا داخل أعماق الإنسان من الأمور المهمة التى لا يمكن فهم سلوك الإنسان على حقيقته إلا على ضوء فهمها، وعلى ضوء توضيح العلاقة بينها وبين السلوك الظاهر للإنسان .

(جـ) منهج يهتم بالتصور الدينامى للشخصية :

ويهتم المنهج الكلينيكى أيضًا بالتصور الدينامى للشخصية، الذى يقوم على أساس تصور الصراع بين نزعات الإنسان ورغباته وبين متطلبات العالم الخارجى، وهذا الصراع قد يكون شعوريًا أو لا شعوريًا. ولعل تصور " فرويد" عن الشخصية يعطى أوضح مثال لهذا النوع من التصور .

يرى " فرويد " أن الإنسان يولد ولديه مجموعة من الغرائز الجنسية والعدوانية حيال الآخرين، ويقوم الإنسان فى أثناء نموه بكبت هذه الغرائز بتأثير العوامل الاجتماعية حتى يستطيع أن يعايش الآخرين، وبالتالى، فهو يعمل على تغيير طبيعته. واعتقد " فرويد" أن معظم العمليات النفسية يتم حدوثها دون أن يكون الفرد واعيًا بها، أى أنها عمليات لا شعورية، ويعتبر مفهوم اللاشعور بمثابة المفهوم الرئيس فى نظرية " فرويد" عن طبيعة الإنسان، ويعتبر اللاشعور بمثابة مخزن للغرائز والحفزات البدائية والصراعات المؤلمة ومشاعر الذنب المختلفة وجميع ما يُهدد احترام الفرد لذاته. ويتم اختزان هذه المحتويات فى اللاشعور لأن المجتمع لا يقبل مثل هذه الحفزات البدائية والغرائز الحيوانية، وذلك عن طريق عملية نفسية معينة تتم على مستوى لا شعورى تُعرف بعملية الكبت، غير أن هذه المحتويات لا تفقد بل تظل هناك فى هذا المستودع، وتؤثر على سلوك الفرد دون وعى منه، ويعتبر سلوك الإنسان نتيجة للتفاعل بين ثلاثة أجهزة فى الشخصية وهى: الهى، الأنا، الأنا الأعلى .

وتتكون الهى من الدوافع البيولوجية التى تنقسم إلى نوعين: دوافع الحياة وهى الدوافع الجنسية أساسًا، وهذه تكون الطاقة الأساسية للحياة ويطلق عليها

مفهوم(الليبيدو).أما النوع الثانى من الدوافع فهى دوافع الموت والتحطيم مثل الدوافع العدوانية. وتعمل الهى على أساس مبدأ اللذة؛ فهى تطالب بالإشباع الفورى لما تحتويه من دوافع بيولوجية، وتتصف بالأنانية وعدم قدرتها على أخذ الاعتبارات الاجتماعية فى الحسبان، ولا ترتبط بالواقع، ولهذا يقال فى هذه النظرية أن الهى تعمل عن طريق العملية الأولية، وهى تستطيع تكوين صورة خيالية لموضوع الإشباع، ولكن هذه الصورة العقلية لا تؤدى إلى إشباع، ولهذا ـ يتمايز عن الهى جزء ينمو ليكون بمثابة الوسيط بين الواقع والهى، هذا الجزء هو الأنا التى تنشأ أساسًا لإشباع حاجات الهى، وتعمل الأنا على أساس مبدأ الواقع، هى تستخدم ما لديها من إمكانات عقلية على نحو يؤدى إلى تحقيق أهداف الهى، وقد تضطر الأنا إلى كبح جماح الهى، وإرجاء إشباع الدوافع الفطرية حتى يحين الوقت المناسب، ولهذا يقال أن الأنا تعمل على أساس العملية الثانوية.(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٦: ٢٩).

ثم تقدم هذه النظرية الجزء الثالث أو الجهاز الثالث من أجهزة الشخصية وهو " الأنا الأعلى " ويتكون الأنا الأعلى نتيجة لما تتعلمه الأنا من محرمات وقيم خلقية، والأنا الأعلى هو ما نطلق عليه بصفة عامة " الضمير"، وهو يختص بما هو صواب، وما هو خطأ، وبنمو الأنا الأعلى تتكون قوة جديدة ومركز جديد لضبط الهى. وتعمل الأنا الأعلى من خلال الأنا لكف الهى عن إشباع كل ما يراه المجتمع خطأً أو محرمًا من الدوافع .

وهكذا فالعلاقات بين هذه الأجهزة الثلاثة هى التى تحدد نوع سلوك الإنسان، وغالبًا ما يكون الصراع بين الهى ـ بمحتوياتها التى لا يقرها المجتمع ـ والأنا الأعلى بما تمثله من صواب وخطأ، أو بين المرفوض اجتماعيًا والمقبول اجتماعيًا، ويقع على الأنا عبء الوصول إلى حل لهذا الصراع، وقد تتضح ا لعلاقة بين أجهزة الشخصية الثلاثة من ناحية وبين مكونات اللاشعور وما قبل الشعور والشعور من ناحية ثانية من خلال الشكلين التاليين .

Conscious
الشعور

Preconscious
ما قبل الشعور

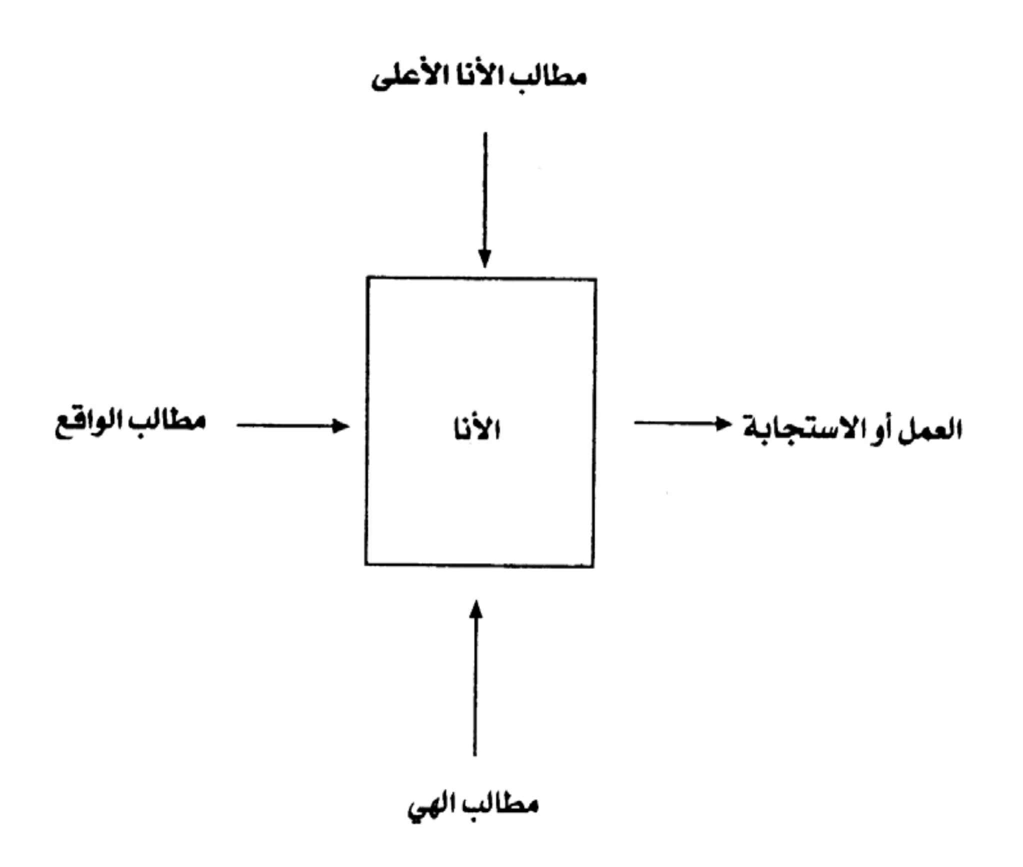
Unconscious
اللاشعور

Super ego
الأنا الأعلى

Ego
الأنا الذات

Id
الهوا

Relatioship
العلاقة الصلة



العلاقة بين الأنا والأنا الأعلى والهي

(كولمان ١٩٧٢ . ٥٣)

(عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٦ - ٣٠)

وهكذا نجد أن الشخصية عند " فرويد" أبعد ما تكون عن الثبات والجمود، وإنها تنظيم دائم التفاعل والدينامية.(محمد الجبورى، ١٩٨٤).

(د) منهج يهتم بتاريخ الفرد(و تحديدًا طفولته):

يرى أصحاب المنهج الكلينيكى أن أسلوب الفرد الراهن لا يمكن فهمه تمام الفهم إلا على ضوء تاريخ حياة الفرد كلها، فكثيرًا ما تلقى دراسة حياة الطفولة وتتبع ما يحدث للطفل خلال مراحل حياته المتتالية، الضوء على كثير من مظاهر السلوك التى تتصل بالحاضر .

ويهتم أصحاب مدرسة التحليل النفسى بهذه الناحية كثيرًا لاعتقادهم أن أغلب العمليات اللاشعورية ذات الأثر الفعال فى حياة الإنسان إنما تتم خلال الفترة المبكرة من حياته ـ خلال سنوات الطفولة الأولى ـ حيث تسيطر على الطفل نزعاته ورغباته بشكل أكبر من قدرته على التصرف بالنسبة لها أو التحكم فيها، ومن ثم يضطر إلى مقاومة أغلبها وكبتها فتنتقل إلى اللاشعور .

ومن هنا تأتى أهمية الرجوع إلى هذه الفترة المبكرة من حياة الإنسان للتعرف على طبيعة المؤثرات التى تعرض لها وقتها، والتى تركت طابعها الخاص فى نفسه، والتى انتقلت إلى اللاشعور وظلت من وقتها حية تعمل عملها وتحدث أثرها فى سلوكه .

من أجل ذلك ابتدع " فرويد " منهج التحليل النفسى الذى يرمى من ورائه إلى كشف مثل هذا النوع من العوامل اللاشعورية ذات الماضى البعيد، والتى قد تكون السبب فى انحراف سلوك الإنسان ولا سويته، ليكشف عنها ويعين المريض على التعرف عليها وفهم أسباب اضطرابه، وكيف نشأ وتطور حتى ظهر فى شكله الأخير، نقصد شكلها العصابى بلغة التحليل النفسى، وليكشف بالإضافة إلى ما سبق حقيقة الصلة بين الخبرات الصادمة الباكرة وبين أعراض الاضطراب، تلك الأعراض التى تفصح عن نفسها بشكل يختلف عن شكلها الأصلى. حتى إذا أمكن للمريض أن يضع يديه على هذه العوامل والمؤثرات التى تربط ماضيه بحاضره، أمكن للمعالج مساعدته على التخلص من الأعراض التى يشكو منها .

وبناءً على ما سبق يتضح أن نظرة المنهج الكلينيكى لاضطرابات الفرد وفهمه لهذه الاضطرابات فهم متكامل، فهو لا يركز على دراسة بعض مظاهر السلوك دون الأخرى، ولا يوجه عنايته لمظهر معين، وإنما يهتم بكل ما يبدو من الإنسان وهو لا يكتفى بالمؤثرات اللحظية أو الأعراض الراهنة، وإنما يتتبع فى أغلب الأحوال المسببات الأولى ونشأة الأعراض، ثم أنه فهم دينامى يستند على تصور الصراع. والصراع يشير إلى المواقف التى تقع فيها شخصية الفرد تحت تأثير قوى متضاربة وأفعال يصعب التوفيق بينها، ويهتم أيضًا بالقوى الكامنة وبالعمليات اللاشعورية العميقة ويوليها أهمية خاصة، ويعتقد أنها فى أغلب الأحوال هى المسؤولة عن تصرفات الإنسان وعن المظاهر التى تبدو لنا فى سلوكه .

(إبراهيم وجيه، مرجع سابق: ١٤٧).

وخلاصة القول أن المنهج الإسقاطى يعتمد على إثارة المفحوص حسيًا للحصول على استجاباته. وأنه يتبع فى ذلك عدة طرق أحدها تقديم مثير بصرى واضح كالصور فى اختبار تفهم الموضوع، أو تقديم مثير بصرى مُبهم كبقع الحبر فى اختبار " رورشاخ ". وقد يكون المثير المقدم لفظيًا كما هى الحال فى اختبارت تكملة الجمل أو اختبار تداعى المعانى. وهناك فئة أخرى من الاختبارات لا تبدأ الإسقاطات الخاصة بها إلا بعد رسومات يؤديها المفحوص أولًا، يُسأل بعدها أسئلة خاصة مدروسة، وتسمى فى هذه الحالة الإسقاطات التعبيرية ومنها اختبارات رسم الشخص واختبار رسم المنزل والشجرة والشخص. ثم ظهر حديثًا نوع آخر من الوسائل الإسقاطية يسمى إسقاطات اللعب، بعضها للأطفال ويستخدم العرائس والدمى كوسائل للإسقاط، وآخر للكبار يستخدم التمثيل المسرحى التلقائى الذى يؤلفه الأفراد المفحوصون أثناء التمثيل مباشرة فلا يسبقه تمرين أو دراسة، والاستجابات الإسقاطية نفسها تكون إما شرحًا تلقائيًا أو تعليقًا مفتوحًا يدلى به المفحوص ويخص الموقف أو المنظر أو الكلمة المعروضة عليه، أو تكون إجابة عن أسئلة محددة مدروسة توجه إسقاطه إلى ناحية معينة .

(عماد الدين إسماعيل، مرجع سابق: ٥٠).

وبرغم كل ما سبق عرضه من الخصائص التى يتمتع بها المنهج الكلينيكى إلا أن بعض علماء النفس يرون أنه طريقة ليست علمية وذلك لثلاثة أسباب :

الأول: أنه يقوم على درجة كبيرة من الذاتية ومن ثم هناك قدر من عدم الثقة فى الكثير من المادة التى تتجمع بهذه الطريقة .

الثانى: أنه يهتم بسلوك الفرد غير القابل للتكرار بدلًا من الاهتمام بالتعميمات التى يمكن أن تنطبق على كل الأفراد أو على أنماطهم السلوكية .

الثالث: أنه يستغرق وقتًا طويلًا، ويحتاج ـ كما سبقت الإشارة ـ إلى أفراد متدربين جيدى المران، وعلى وعى تام بحقائق السلوك الإنسانى .

إلا أنه وبرغم هذه المآخذ من الممكن فى ظل استخدام هذا المنهج أن يقف الدارس على الكثير من المعلومات ذات القيمة فى تفسير النمو، كما أنه يفيد كثيرًا فى إبراز الفروق الفردية فى هذه العملية .

(جابر عبد الحميد وخيرى كاظم، ١٩٧٨ : ١٠٨).

الفصل الثالث

تصنيف مناهج البحث التربوى و النفسى والاجتماعى فى ضوء درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث

تمهيد

أولاً : منهج المتغير البعدى(أو منهج ما بعد الواقعة).

ثانيًا : المنهج الارتباطى.

ثالثًا : المنهج التجريبى.

رابعًا : المنهج شبه التجريبى.

كلمة ختامية.

تمهيد:

فى هذا الفصل يعرض المؤلف لأربعة أنماط من البحوث، يجمع بينها درجة التحكم من جانب الباحث فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث. ومن المعروف أن المتغيرات المستقلة هى تلك المتغيرات التى يتحكم فيها الباحث ويقوم بمعالجتها سواء كانت هذه المتغيرات داخل المفحوصين أو خارجهم، وأن المتغيرات التابعة هى تلك المتغيرات التى تصدر عن المفحوصين ويقوم الباحث بملاحظتها أو قياسها وتسجيلها .

وفى هذا الصدد يمكن القول أن الأنماط الأربعة من مناهج البحث التى سيعرضها المؤلف وهى منهج المتغير البعدى، والمنهج الارتباطى، والمنهج التجريبى والمنهج شبه التجريبى، تتراوح فيها درجة تحكم الباحث، على متصل ـ ما بين عدم التحكم ـ فى المتغيرات المستقلة ـ على الإطلاق وذلك فى منهج المتغير البعدى؛ إلى التحكم الشديد فى المتغيرات المستقلة وذلك فى المنهج التجريبى .

أولاً : منهج المتغير البعدى أو منهج ما بعد الواقعة[1] Ex.Post facto

فى هذا المنهج لا يكون للباحث أى دور فى التحكم فى المتغير المستقل أو

---

(١) يطلق " جابر عبد الحميد وعلاء كفافى " (١٩٩٠ : ١٢٢٠) على منهج المتغير البعدى أو منهج ما بعد الواقعة اسم المنهج المتأخر أو الرجعى ويقصدون بالبحث المتأخر أو البحث الرجعى Ex post facto research البحث الذى يبدأ ببيانات جمعت من قبل، أو الذى يقام به بعد حدوث المعالجة أو التناول التجريبى . ويقصد به حرفياً البحث بعد حدوث الواقعة أو الحدث، أو هو بحث استعادة الأحداث الماضية والتأمل فيها (كقيام ثورة أو اندلاع حرب أو وقوع كارثة)، فى حين يترجمه " كمال دسوقى " (١٩٨٨ : ٥٢٤) بأثر رجعى؛ ويذكر أن الضبط أو التصميم التجريبى ذو الأثر الرجعى هو الضبط أو التصميم الذى فيه تضاهى المجموعات على أحد الأبعاد المعينة بعد أن يكون المتغير التجريبى (المستقل) Experimental variable قد تم إجراؤه، فهو يعتبر وكأنه تصميم ناقص .

توجيهه، أو ضبطه، أو معالجته أو تناوله. وإحدى الحالات التى يعجز فيها الباحث عن التحكم فى المتغير المستقل هى أن يكون المتغير المستقل لا يقبل بطبيعته أن يخضعه الباحث للمعالجة أو أن يتحكم فيه مثل متغير الجنس(ذكور ـ إناث)؛ المستوى الاقتصادى الاجتماعى، أو معامل الذكاء .

والسؤال هو: ما دور الباحث إذن فى هذا النمط من أنماط مناهج البحث؟

الإجابة أن مهمة الباحث فى منهج المتغير البعدى تقتصر على انتقاء، وليس على معالجة المتغيرات المستقلة الملائمة فى دراسة المتغير التابع موضع الدراسة والاهتمام. بمعنى أن الباحث يفحص آثار معالجة حدثت بالفعل بشكل لا يد له فيه، ولا حيلة، وذلك بعد هذا الحدوث ذاته. " ولهذا السبب لا يمكن افتراض وجود علاقة سببية بين المتغير المستقل والمتغير التابع. وفى مثل هذا البحث إذا لم توجد علاقة بين المتغيرين فإن ذلك بالطبع ينفى وجود علاقة سببية بينهما؛ أما وجود علاقة بين المتغيرين فلا يعنى بالضرورة وجود هذه العلاقة السببية "(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦ : ٩٣).

ثانيًا : المنهج الارتباطى : Correlational method

تعنى الطرق الارتباطية دراسة العلاقات بين المتغيرات النفسية المختلفة؛ وتقدير إلى أى مدى يميل متغيران إلى أن يتماشيا معًا؛ بحيث يزيد أحدهما بزيادة الآخر، أو ينقص أحدهما بنقصان الآخر .

وقد وجَّه علماء النفس اهتمامًا كبيرًا إلى تصميم المقاييس والاختبارات التى تقيس المتغيرات النفسية المختلفة، وتمخضت جهودهم عن العديد من اختبارات الذكاء، والشخصية، والميول، والقيم، والدافعية.. وما إلى ذلك. بالإضافة إلى أن علماء النفس قد يستخدمون اختبارات ومقاييس لقياس الجوانب الجسمية والفسيولوجية، وبعض المتغيرات الاجتماعية التى غالبًا ما تؤثر فى سلوك الإنسان، ومع توفر هذا العدد من المقاييس فإن علماء النفس يهتمون بدراسة ومعرفة كيف ترتبط المتغيرات التى تقيسها ببعضها البعض .

وتهدف الطريقة الارتباطية إلى الكشف عما إذا كانت قيم متغير معين تميل إلى الاقتران فى الحدوث مع قيم متغير آخر. ولا يدل ذلك فى حد ذاته على وجود علاقة سببية بين المتغيرين. ففى معظم الحالات قد يتحدد المتغيرات بمتغير ثالث، أو بعدة متغيرات أخرى. وعلى هذا فإن الطريقة الارتباطية تفيد فى الحكم على وجود علاقة الاقتران الزمانى أو المكانى .

ولتحديد درجة الارتباط بين متغيرين يحتاج الباحث إلى المزاوجة بين قيم أحد المتغيرين وقيم المتغير الآخر، وذلك لعدد من الأفراد أو الحالات، ثم تعالج قيم المتغيرين بالنسبة لمجموعة الأفراد، أو الحالات باستخدام بعض الطرق الاحصائية، تسمى طرق حساب معامل الارتباط، وهذا المعامل يعبر عن حجم العلاقة ونوعها؛ سواء كانت إيجابية أو سلبية، فالباحث ـ على سبيل المثال ـ قد يجد معامل ارتباط مرتفع موجب بين معامل الذكاء لدى الفرد والمستوى الاجتماعى الاقتصادى لأسرته؛ فى حين قد يجد معامل ارتباط منخفض، سواء كان موجبًا أو سالبًا بين طول الفرد وقدرته على قيادة الجماعة .

ومعامل الارتباط هو كسر عشرى؛ يمتد من ـ ١.٠٠ إلى + ١.٠٠ مارًا بالصفر، ويدل على اتجاه ومدى العلاقة بين المتغيرين. فكلما اقترب معامل الارتباط من الواحد الصحيح سواء كان سالبًا أم موجبًا دل هذا على وثوق هذه العلاقة، أما إذا اقترب هذا المعامل من الصفر، فإن ذلك يعنى استقلال المتغيرين وانتفاء العلاقة بينهما. وعلى هذا فإن العلاقة بين وزن الجسم والذكاء منخفضة، وتظهر من الوجهة الإحصائية معامل ارتباط يقترب من الصفر. أما العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء فهى عالية قد تصل إلى ما هو أكبر من ٠.٧ وهى علاقة موجبة وجوهرية ودالة،(بشرط أن يكون عدد الأفراد أو الحالات كافيًا من الوجهة الاحصائية).وهى تعنى أن الزيادة فى الذكاء يحتمل أن يقترن معها زيادة فى التحصيل، والنقص فى الذكاء يحتمل أن يقترن معه نقص فى التحصيل. أما إذا كان معامل الارتباط سالبًا(كالعلاقة بين قلق الاختبارات والتحصيل) فإنه يتضمن التنبؤ فى الاتجاه العكسى، أى أن الزيادة فى قلق الاختبارات يحتمل أن يقترن معها نقص فى

التحصيل، والنقص فى قلق الاختبارات يحتمل أن تقترن معه زيادة فى التحصيل. وبالطبع تزداد القيمة التنبؤية بأحد المتغيرين من الآخر كلما اقترب معامل الارتباط من الواحد الصحيح(سواء كان موجبًا أو سالبًا).

وعلى الرغم من أن معرفة حجم ونوع العلاقة بين المتغيرات النفسية يزود الباحث بمعلومات قيمة، وذات فائدة كبيرة فى تفسير سلوك الإنسان، فإنها لا تفسر أو لا توضح الكثير من السببية؛ ذلك أن وجود معامل ارتباط مرتفع موجب بين متغيرين لا يعنى أن أحدهما يسبب الآخر. ولعل ذلك هو ما يدفع الكثير من العلماء والباحثين ـ فى علم النفس ـ إلى تفضيل التجريب الذى قد يزود الباحث ببعض المعلومات عن العلاقة السببية بين المتغيرات .

وقد أمدتنا الطرق الارتباطية بمقدار كبير من المعرفة النفسية السيكولوجية التى لم يكن يقدر لها أن تتوفر بغير هذه الطرق. فقد أعطت علماء النفس المهتمين بالنمو Development وغيرهم حلولًا للعلاقة بين السلوك فى الطفولة والسلوك فى المراحل التالية من العمر. وقد وجد أن الأطفال الذين يميلون إلى السلبية فى الأعمار من ست سنوات حتى عشر سنوات يميلون إلى الانسحاب Withdrawn عندما يصلون مرحلة البلوغ. وتبلغ العلاقة بين الميل إلى السلبية والميل إلى الانسحاب ٠.٢٨ فى حالة البنين، ٤٨٪ فى حالة البنات. كما وجد أن الأطفال الذين يميلون إلى إظهار الغضب يظهرون سلوكًا غير منتظم عندما يصلون مرحلة البلوغ. وتبلغ العلاقة بين الميل إلى إظهار الغضب فى الطفولة والسلوك غير المنتظم فى البلوغ ٠.٤٢ فى حالة البنين، ٠.١٢ فقط فى حالة البنات(فاروق موسى، ١٩٨٥ : ٣١).

ويجب الاحتياط عند تفسير قيم معاملات الارتباط ودلالتها؛ إذ أن الارتباطات توضح وجود العلاقات بين المتغيرات ومقاديرها؛ لكنها لا توضح بالضرورة السبب والنتيجة(الأثر Cause and effect)؛ أى أن الارتباطات لا توضح أى المتغيرين يؤثر(عامل مستقل)، فى المتغير الآخر(عامل تابع).وإذا لم يفسر الارتباط بين متغيرين بشكل صحيح ودقيق، فقد نقع فى أخطاء لا تحمد عقباها. فمثلًا وجدت علاقة موجبة كبيرة بين عدد الأسنان الدائمة لدى الأطفال ودرجات

قدرتهم على حل الأسئلة الصعبة فى اختبارات الـذكاء. مـن البـديهى أنـه لا يمكـن تفسير هذا الارتباط بأنه مجرد وجود زيادة من الأسنان يسبب زيادة القدرة العقليـة، ولكن يمكن تفسير هذا الارتباط الموجب الكبـير بـين المتغـيرين بـأن زيـادة العمـر تؤدى إلى زيادة عدد الأسنان الدائمة فى فم الطفـل، وفى نفـس الوقـت زيـادة نمـوه العقلى(المرجع السابق، ٣٢).

ثالثًا: المنهج التجريبى Experimental method:

لو اقتصر العلم فى بحوثه على انتظار وقوع الأحداث والظواهر لملاحظتها لكان سيره بطيئًا. لذا كان لابد له أن يتدخل فيرتب الظروف التى تقع فيها الظواهر ترتيبًا معينًا ثم يُلاحظ مـا يحـدث، وهـذه هـى التجربـة. فليـست التجربـة إلا ملاحظـة مقصودة مقيدة بشروط تجعلها تحت مراقبة الباحث وإشرافه. وهى تغير مُدبّر يحدثه الباحث عمدًا فى ظروف الظواهر. أو هـى أحـداث ظـاهرة فى ظـروف اصـطناعية معينة يرتبها الباحث قبل إجراء التجربة ـ فى معمل علم النفس، أو فى مـصنع، أو فى فصل من فصول الدراسة، أو فى مختبر للأدوية ـ بقصد جمع معلومات عـن الظـاهرة تساعده على التحقق من صحة فرض أو فروض افترضها .

(أحمد راجح، بدون تاريخ: ٥٦).

والمنهج التجريبى مـنهج يعتمـد ـ كغـيره مـن المنـاهج العلميـة عـلى الملاحظـة الموضوعية الدقيقة، لكنه يتميز عنها باتخاذه التجريب أداة لاختبار صحة الفـروض، وبقدرته على التحكم فى مختلف العوامل التى يمكن أن تؤثر فى الـسلوك المـدروس، كما أنه يتيح الكشف عما بين الأسباب والنتائج من علاقات.. لذلك كانت خطواتـه توازى خطوات المنهج العلمى فى البحث الـذى يتبعـه العلـماء جميعًـا للوصـول إلى النظريات والقوانين .

بدأ المنهج التجريبى يأخذ طريقه إلى علم النفس بصفة عامـة منـذ بـدأ الاهـتمام بعلم النفس كعلم يتجه إلى الأخذ بالأساليب العلمية شـأنه فى ذلـك شـأن العلـوم الطبيعية، ومنذ بدأ يستعير منهجها. ومـن ثـم أصـبح لزامًـا عليـه أن يمـر بجميـع

الخطوات التى تمر بها هذه العلوم لوضع قوانينها، وأن يخضع نفسه لكافة الشروط التى يتعين توافرها حتى يمكن الاطمئنان إلى النتائج المستمدة من استخدامه لهذه الأساليب. والمنهج العلمى الذى تسير على هديه كافة العلوم الطبيعية منهج محدد واضح المعالم، يمر بخطوات أو مراحل لابد منها، وهو منهج عام تخضع له كافة الظواهر مادية كانت أو نفسية. وتمثل الطريقة أو المنهج التجريبى فى علم النفس الضمانات والإجراءات التى يسعى الباحث إلى الأخذ بها تحقيقًا لمبدأ الموضوعية وإقلالًا لأخطاء الذاتية وأهوائها وشططها.(طلعت منصور وآخرون، مرجع سابق: ٤٩).

ولا يقف الباحث التجريبى عند مجرد وصف موقف، أو تحديد حالة، أو التأريخ للحوادث الماضية وتطور الحالة. وبدلًا من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ووصف " ما هو موجود "، يقوم عامدًا بمعالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطًا دقيقًا، لكى يتحقق من " كيفية" حدوث حالة أو حادثة معينة، ويحدد " أسباب " حدوثها. فالتجريب كما يتميز عن الملاحظة ـ هو تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدثٍ ما، وملاحظة المتغيرات الناتجة فى الحدث ذاته وتفسيرها.(فان دالين، ١٩٨٥: ٣٧٧).

ويعتبر المنهج التجريبى أكثر الوسائل كفاية فى الوصول إلى معرفة موثوق بها، وذلك عندما يمكن استخدامها فى حل المشكلات، وترجع كفاية هذه الطريقة أو هذا المنهج إلى عدة أسباب :

الأول: أنه يسمح بتكرار الملاحظات تحت شروط واحدة علميًا. وهذا ييسر تحقيق الملاحظات بواسطة كثير من الملاحظين. والاعتبار الثانى، أنه يمكِّن للملاحظ من أن يغير فى شرط واحد فقط فى نفس الوقت، ويبقى على جميع الشروط الأخرى ثابتة بدرجة كبيرة. وهذا يسمح لنا بتحليل علاقات السبب والنتيجة بسرعة وثقة أكبر مما هو ممكن تحت شروط مضبوطة. وإذا كان للعلم أن يحقق أهدافه ـ أى يفسر ويتنبأ ويتحكم فى السلوك والأحداث ـ فلابد له من

اكتشاف العلاقات السببية بين الظاهرات. ولذلك فإن الباحثين الذين يصممون التجارب بهدف الكشف عن الأسباب التى تؤدى إلى نتائج معينة، يقدمون إلى المجتمع خدمات بالغة الأهمية. (فان دالين، ١٩٨٥ : ٤٠٧).

ومما تجدر الإشارة إليه فى هذا الصدد أن المنهج التجريبى فى علم النفس بدأ منذ منتصف القرن التاسع عشر خاصة فى ألمانيا، حين أنشأ " فونت " أول معمل لعلم النفس فى " ليبزج " بألمانيا فى عام ١٨٧٩م، وبدأ علم النفس منذ ذلك الحين يأخذ مكانه بجوار العلوم الطبيعية. لذا فقد استعار منهجها فى البحث واخذ فى دراسة السلوك دراسة تجريبية تلتزم بخطوات المنهج العلمى، وذلك بقصد ضبط السلوك والتحكم فيه والتنبؤ به. وبهذا ظهر منهج الملاحظة والتجربة أو المنهج الموضوعى، ويقصد بهذا المنهج ملاحظة سلوك الغير من ألفاظ وإيماءات وحركات بالنسبة لما يحيط بهم من ظروف طبيعية.. وهنا تكون ملاحظة الظاهرة موضوعية ومضبوطة بآلات وأدوات وإجراءات محكمة. وتجمع بذلك هذه الطريقة بين الملاحظة والتجربة(طلعت منصور وآخرون، مرجع سابق: ٥٠).

وتتضمن عملية التجريب فى المجال التربوى جانبين مهمين هما: المعالجة أى القدرة على التغيير، والضبط والتحكم. ذلك أن الباحث لابد أن تكون لديه القدرة على إحداث تغيير منظم فى الظروف أو المتغيرات التى يرغب فى دراسة تأثيرها والتى تسمى بالمتغيرات المستقلة، ويدرس الباحث تأثير هذا النوع من المتغيرات على نوعٍ آخر يسمى بالمتغيرات التابعة .

فقد يدرس الباحث ـ على سبيل المثال ـ تأثير إعطاء مكافأة لتلميذ ما عقب إتمام مهمة تعليمية معينة على مدى تقدمه ومهارته فى إنجاز تلك المهمة. فى هذه الحال، يمكن للباحث أن يغير فى حجم ووقت تقديم المكافأة بحيث يمكن معرفة أقصى تأثير لها على مستوى أداء أو إنجاز التلميذ. وهنا تعتبر المكافأة متغير مستقل، والتحصيل أو الإنجاز كما يقاس باختبارات التحصيل، بمثابة المتغير التابع.

وإذا كان الباحث الذى يستخدم المنهج التجريبى يدرس مدى تأثير متغير معين(هو المتغير المستقل) على متغير آخر(هو المتغير التابع) فإنه لابد أن يحاول ضبط المتغيرات الأخرى التى قد تؤثر على المتغير التابع. ففى المثال السابق لابد أن يضبط الباحث معاملات ذكاء التلاميذ الذين سوف تشملهم دراسته، وكذلك درجة ميلهم إلى المادة موضوع التعلم، وكذلك المستوى الثقافى لأسر هؤلاء التلاميذ وغيرها من العوامل التى يمكن أن تؤثر على مستوى إنجاز أو تحصيل التلاميذ فى المادة موضع الدراسة .

اعتبارات عامة يتعين مراعاتها فى البحوث والدراسات التجريبية :

هناك عدة تساؤلات تحتاج إلى الإجابة عنها عند استخدام المنهج التجريبى، وتعد الإجابات عن تلك التساؤلات بمثابة اعتبارات عامة فى هذا الصدد:

الأول: هل أخذ الباحث فى اعتباره إمكانية وجود عوامل خافية غير المتغير التجريبى(المتغير المستقل) قد تؤثر ـ بشكل أو بآخر فى نتائج البحث؟

الثانى: ما هى الطرق التى تم إعدادها ـ بخلاف التحكم فى المتغير التجريبى المستقل ـ لضبط أو عزل خبرات المفحوصين(المبحوثين) أثناء إجراء البحث؟

الثالث: هل الباحث فى وضع يمكنه من التحكم فى المتغير التجريبى المستقل فعلًا؟

الرابع: هل تم توزيع المتغيرات التى لا يريد الباحث أن تؤثر فى النتائج توزيعًا عشوائيًا؟

الخامس: هل كان من الأفضل أن يتم ضبط المتغيرات بالمعالجة الإحصائية أم بالمعالجة الفيزيقية أم الاختيارية؟

السادس: هل راعى الباحث إمكانية تأثير الإيحاءات اللاشعورية، أو الممارسة السابقة فى النتائج؟

السابع: هل يستطيع الباحث أن يفترض ثبات الدافعية عند المفحوصين؟

الثامن: هل راعى الباحث جميع المواصفات اللازمة والمهمة لتحقيق تكافؤ المجموعات؟

التاسع: هل اتبع الباحث قانون المتغير الواحد فى التصميمات التقليدية؟

العاشر: هل توفرت لدى الباحث الافتراضات التى يقوم عليها استخدام الأساليب الإحصائية فى التصميمات التجريبية الإحصائية؟

الحادى عشر: هل توجد أية ظروف تؤدى إلى تحيز المجرب أو المفحوصين؟(فان دالين، ١٩٨٥ : ٦٤٣).

خطوات المنهج التجريبى:

وخطوات هذا المنهج العلمى التجريبى ست خطوات رئيسية لكنها تنطوى على عدد من الإجراءات يرجع الفضل فى الإشارة إليها إلى " د. جى. ماركويس D.G. Marquis" حين عرضها فى كتابه " المنهج العلمى فى دراسة العلاقات الإنسانية " وذكر أن هذه الخطوات لا يخلو منها أى بحث كامل وأنها يمكن أن تتخذ كنمط مثالى أو نموذجى للعملية العلمية، وأنها فى مجموعها وبالترتيب الذى جاءت به تكون النمط الأساسى أو الإجراء المتبع عمليًا والذى تبين قيمته الفائقة فى تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية. وإنها قابلة للتطبيق بنفس الدرجة فى تناول قضايا ومسائل العلوم الاجتماعية وسيكولوجية الطفولة، والخطوات الست يمكن عرضها على النحو الآتى :

الخطوة الأولى: تقرير وجود مشكلة :

حيث يبدأ البحث بتقرير وجود مشكلة أو ما قد نطلق عليه صياغة المشكلة. ومنبع المشكلة هنا قد يكون مجرد الفضول العلمى، أو قد يكون موقفًا علميًا من قبيل المشكلات الصحية الفردية أو المشكلات الاجتماعية. ولو أن طفلًا عادى الذكاء فى العاشرة من عمره لم يتمكن من القراءة لتطلبت حالته مزيدًا من البحث عن إجابات لعديد من الأسئلة عن مصدر الحالة التى هو عليها وبداياتها.. إلخ،

وإذا ازداد جنوح الأحداث بمعدل مزعج لبدأ النـاس يتحـيرون فى العوامـل التـى تكمن وراء الجنوح، ومن الصحيح أن هذا النوع من المشكلات سـواء كانـت عـلى المستوى الفردى أو الاجتماعى تمثل مشكلات عامة ولذا لابد من التـصدى لهـا لأن مواجهتها تحقق صالحًا عامًا .

ولكونها مشكلات عامة يتعين صياغتها صياغة دقيقة قبـل الانتقـال إلى خطـوة تالية من خطوات البحث ولذلك قد يطلق عليها البعض صياغة المشكلة فى أعقـاب الإحساس بوجود مشكلة وتقرير وجودها .

ويذكر " نبيل حافظ "(٢٠٠٤ : ١٠) أن المشكلة فى البحـث التربـوى يتعـين أن يتوفر فيها عدة خصائص ذكر منها :

(١) اهتمام الباحث :

واهتمام الباحث بالمشكلة يمكن عـزوه إلى أنهـا ـ أى المـشكلة ـ قـد نبعـت مـن الباحث وأثـارت اهتمامـه؛ بحيـث يـستطيع بقدراتـه العلميـة، وتكوينـه العلمـى، وثقافتـه، ومهـارات البحثيـة، والـشروط أو الظـروف البيئيـة المحيطـة بـه فى بيئتـه الأسرية، وكليته أو معهده، ومجتمعه المحـلى أن يـتمكن مـن بحثهـا، وأن يـصل إلى نتائج لا بأس بها بشأنها، بحيث تسهم فى استجلاء غموضها، وتـضيف إلى الـتراث العلمى فى مجالها .

(٢) مغزى(المشكلة) العلمى والعملى :

كأن تكـون المشكـلة مشتقـة مـن نظريـة علميـة ـ تربويـــة أو نفـسيـة ـ أو مـن قانون علمى، أو إطار نظرى، وتعالج إحدى قـضايا البحـث أو إحـدى صـعوبات الحياة .

(٣) قابلية المشكلة للتطبيق العملى :

فالباحث التربوى لا يدرس أمورًا غيبية من قبيل الثواب والعقـاب فى الآخـرة، وإنما يدرس سلوكيات تربوية من قبيل فعالية أسلوب الثواب والعقاب فى الفصول

الدراسية كحافز لدفع مستوى التحصيل، أو غرس السلوك المرغوب، وكف السلوك اللاتوافقى .

ونعود إلى السؤال الذى طرحناه منذ قليل عن " ما هى أسباب جنوح الأحداث؟ " وهذا السؤال عريض لابد من تقسيمه إلى أسئلة فرعية محددة حتى يكون من السهل الوصول إلى حل علمى، أسئلة مثل: " ما هى سمات الشخصية التى يتميز بها الأحداث الجانحون؟ " أو "ما نوع البيوت التى يخرج منها أمثال هؤلاء الأطفال؟ " أو " ما تأثير الذكاء على مبلغ استعداد الطفل لارتكاب أفعال الجنوح؟ ."

وعلى الباحث فى هذه الخطوة أن يوضح أهمية المشكلة بعد أن يقوم بتحديدها تحديدًا دقيقًا، ويحدد مصطلحات دراسته تحديدًا تفصيليًا .

الخطوة الثانية: الإطلاع على الدراسات السابقة أو مرحلة جمع البيانات :

وتسمى هذه الخطوة كذلك مرحلة مراجعة المعرفة ـ أى مراجعة ما عرف عن الموضوع أو ما قاله الآخرون فى شأنه من قبل. وهذه الخطوة تتضمن استعراضًا شاملًا للأعمال العلمية السابقة المتصلة بالموضوع، وكذلك الأعمال الفكرية والكتابات التأملية. ولعله من الممكن عند هذه الخطوة أن نستعرض التحليلات الفلسفية والسجلات المختلفة من قبيل تراجم حياة الأطفال ـ أى كتابة سيرتهم الذاتية اليومية، وذلك لنتبين طبيعة تفكيرهم السابقة والبحوث والدراسات القديمة فى المشكلة، فلو أننا كنا بصدد موضوع مثل جنوح الأحداث لكان من الممكن أن توضح لنا كتابات العاملين فى محاكم الأحداث(من قضاة وأطباء نفسانيين، ومختصين نفسانيين ومختصين اجتماعيين) أسلوب معالجة بعض المشكلات التى قمنا بصياغتها وتحديدها فى الخطوة الأولى .

وخلاصة هذه الخطوة الثانية أن الباحث يطلع فيها على ما كتب حول موضوع مشكلة البحث من كتب تناولته بالدراسة أو دراسات تجريبية سابقة قام بها باحثون

آخـرون سـواء فى مجتمعـه أو فى المجتمعـات الآخـرى، ومـا توصـلت إليـه هـذه الدراسات من نتائج سواء أخذت شكل قوانين أو نظريات أو اقتصرت على بعـض التعليمات، وهذا كله من شأنه أن يزيد بصيرتنا بطبيعة المشكلة التى تـشغل الباحـث ويزداد فهمًا لها وللمتغيرات التى تؤثر فيها .

الخطوة الثالثة: الدراسة الاستطلاعية أو الاستكشافية :

يحسن قبل البدء فى إجراءات البحث وبصفة خاصة فى البحوث الميدانيـة القيـام بدراسـة اسـتطلاعية للتعـرف عـلى الظـروف التـى سـيتم فيهـا إجـراء البحـث والصعوبات التى ربما تواجه الباحث فى تطبيق أدوات بحثه مثلًا، أو إجـراء مقابلـة شخصية أو نحو ذلك للتعرف عـلى ظـروف الأفـراد الـذين سـتطبق علـيهم هـذه الأدوات أو تـتم معهـم المقابلـة أو يـتم جمـع البيانـات عـنهم ومـدى اسـتعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة التى ستتبع معهـم. وأيـضًا للتعـرف عـلى مـدى استعداد المسؤولين عن أفراد العينة للتعاون مع الباحث وغـير ذلـك مـن الظـروف التى تمهد لنجاح إجراء البحث. ولذلك ينبغى أن يبـدأ الباحـث بإجرائـه للدراسـة الاستطلاعية ويبين أهدافها والتحقق من صحة إجراءاتها. ثم الإجـراءات الخاصـة بالدراسة الأصلية.(محمود منسى، ٢٠٠٣: ٥٩ ـ ٦٠).

أهداف الدراسة الاستطلاعية :

للدراسة الاستطلاعية ستة أهداف يحددها " محمود منسى"(٢٠٠٣: ٦٠ ـ ٦١) على النحو التالى :

الأول: ممارسة تطبيق الاختبارات، وتحديد صعوبات التطبيق ومحاولة حلها .

الثانى: عمل ملاحظات بشأن التأكـد مـن مناسـبة محتويـات هـذه الاختبـارات لمستوى أفراد عينة البحث، وكذلك مناسبة الوقت المحدد لكل منها .

الثالث: يمكن تحديد جوانب القصور فى إجـراءات تطبيـق أدوات جمـع بيانـات البحث، ويمكن تعديل تعليمات هـذه الأدوات فى ضـوء مـا تـسفر عنـه الدراسـة الاستطلاعية .

الرابع: يمكن تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت .

الخامس: يمكن تجريب الطرق الإحصائية؛ للتأكد من صلاحية استخدامها فى تحليل البيانات التى تم جمعها. وتحليل بينات الدراسة الاستطلاعية يمكن أن يوضح للباحث ما إذا كانت البيانات التى تم جمعها كافية لاستخلاص النتائج المتوقعة من البحث الأصلى .

السادس: يمكن أن تقنن أدوات جمع بيانات البحث، وتحسب معاملات ثباتها وصدقها، وكذلك المعايير الإحصائية السيكولوجية(النفسية) لهذه الأدوات .

وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، فإنه من الضرورى تعديل خطة الدراسة الميدانية، أو تعديل بنود أدوات البحث، أو الأوقات المحددة لها، أو تغيير الطريقة الإحصائية بما يتفق وطبيعة البحث. وقبل البدء فى الدراسة الأصلية؛ يجب التأكد من دقة خطة البحث الميدانى، والأدوات، والطرق الإحصائية المستخدمة، وإذا اقتضى الأمر، فإنه يتم تأجيل الدراسة الأصلية حتى يتم إجراء التعديلات الملائمة(المطلوبة).

وهذه الخطوة الثالثة تسمى أيضًا خطوة الملاحظة المبدئية، وهى بداية العمل العلمى المُعمَّق، لما هو معروف من أن الملاحظة هى العملية الأساسية أو العنصر الذى لا غنى عنه لكل بحث علمى. والاهتمام فى هذه الخطوة ينصب على جمع الحقائق أو أوصاف الظواهر التى قد تكون لها أهمية فى حل المشكلة. مثال ذلك، أننا لو كنا بصدد البحث فى سمات شخصية الحدث الجانح، لكان من الممكن أن نقوم بالملاحظة المبدئية عن طريق المقابلات غر الرسمية التى تعطى مدى عريضًا من المعلومات الأساسية والتى نعقدها لجماعة من الجانحين، وقد يستطيع الباحث عندئذ، وعن طريق البيانات التى يجمعها بهذه الوسيلة أن يحصل على انطباع مبدئى عن الخصائص المُعيَّنة التى يتصف بها الجانحون والتى تتعلق بالسلوك المناهض للمجتمع .

ثم أننا قد نشتق ـ عن طريق هذه المقابلات التمهيدية ـ أهـم المفـاهيم والأفكـار التى يمكن استخدامها فى الخطوات التالية، مثال ذلك: أن الدلائل قـد تـشير إلى أن الجانحين يشبهون سائر الأطفال فى بعض جوانب الشخـصية، ويختلفـون عـنهم فى بعضها الآخر، وبذلك يتيـسر لنـا عـدد مـن المفـاهيم أو الأفكـار نـستخدمها عنـد مواصلة البحث، مفاهيم تتعلق بالخصائص التى يختلف الجـانحون فيهـا عـن حـد السواء .

والخلاصة أن الباحث فى هذه المرحلة ينزل إلى الميدان الذى ستدور فيـه دراسـته الأساسية محاولًا تجريب وتقنـين بعـض أدوات البحـث مـن مقـاييس واختبـارات واستبيانات .

الخطوة الرابعة: وضع الفروض وصياغتها :

الفرض فى أحد معانيه هو " تفسير مؤقت لوقائع معينـة؛ لا يـزال بمعـزل عـن اختبار الوقائع؛ حتى إذا ما اختبر فى الواقع أصبح بعد ذلك إما فرضًا خاطئًا زائفـا، يجب أن يتم العدول عنـه، إلى غـيره، وإمـا أصـبح قانونـًا يفـسر مجـرى الظـاهرات ".(عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٠: ١٣٩).

ويذكر " عبد الظاهر الطيب وآخـرون "(٢٠٠٠: ١٣٩) أن الفـروض عنـصرًا فعالًا فى إجراء البحـوث العلميـة(فى المجـالات التربويـة والنفـسية والاجتماعيـة)، وذلك للأسباب السبعة التالية :

الأول: أن الفروض تساعد فى تحديد المـشكـلة أمــام الباحـــث تحديـــدًا دقيقًـا، وفـى تحديد كل العناصر الحقيقيـة، والتـصوريـة للمـشكـلة، وعلاقتهـا ببعـضـها البعـض.

الثانى: أن الفروض تزود الباحث بالإطار التركيبى الذى يمكن أن تنتظم حولـه البيانات ذات الصلة بالموضوع .

الثالث: أن الفروض تؤدى إلى توجيه عملية التحليل والتفسير العلمى .

الرابع: أن الفروض تساعد الباحث على استنباط نتائج من دراسة الظاهرات المتضمنة فيها .

الخامس: أن الفروض تؤدى إلى تجسيد النظرية العلمية؛ أو بعض أجزائها فى شكل قابل للقياس؛ باعتبارها همزة الوصل بين التساؤلات والنظرية التى تعتبر غاية البحث العلمى .

السادس: أن الفروض تمد الباحث ـ فى النهاية ـ بإطار لتقرير نتائج البحث، بطريقة ذات معنى؛ مما يؤدى إلى تقدم المعرفة تقدمًا ذا قيمة .

السابع: أن الفروض تؤدى إلى توسيع المعرفة، واستثارة المزيد من البحوث العلمية بطريقة موضوعية .

وفى هذه الخطوة الرابعة من خطوات المنهج التجريبى يحاول الباحث فى ضوء إطلاعه على الدراسات السابقة حول الموضوع الذى يبحثه ونتائج الدراسة الاستطلاعية التى قام بها أن يرد على التساؤل الذى أثار المشكلة موضوع البحث، وذلك بتكوين الفروض، هنا الباحث يكون على استعداد لأن يتقدم بفرض(أحسن تخمين عنده، اقتراح مبدئى أو حدث مؤقت) يتصل بالمشكلة التى قررنا وجودها فى الخطوة الأولى من خطوات البحث التجريبى، وهذا الفرض أو الفروض لابد أن ينبنى ـ كما سبق أن ذكرنا ـ على الدراسات السابقة والملاحظات المبدئية التى قام بها الباحث نفسه، وهو فى العادة يتضمن تفسيرات مبدئية، تفسيرات قد صيغت فى عبارات تحدد العلاقة بين ثلاثة متغيرات :

(أ) **المتغير المستقل**: Independent Variable

وهو المتغير الذى يحاول الباحث معرفة تأثيره على المتغير التابع(الظاهرة) ويعمد الباحث إلى التغيير فيه ليرى أثر هذا التغيير على المتغير التابع، والمتغير المستقل يُعد أحد الأسباب البارزة للظاهرة موضوع البحث،(مثال: الذكاء والاستثارة عن طريق لعبة الفك والتركيب كعوامل لنمو القدرات الابتكارية لدى الأطفال).

(ب) المتغير التابع :Dependant Variable

وهو العامل المراد قياسه أو الظاهرة موضوع الدراسة، أى هو المتغير الذى يتغير بتغير المتغير المستقل، ويعد بمثابة النتيجة المترتبة على العوامل التى نبحثها، وهى فى المثال السابق القدرات الابتكارية المتأثرة بالذكاء ولعبة الفك والتركيب .

ومما تجدر الإِشارة إليه؛ أنه فى المنهج التجريبى (وأيضًا فى المنهج شبه التجريبى) يفترض أن الاختلاف فى المتغير التابع لا يحدث إلا كنتيجة للاختلاف فى المتغير، أو المتغيرات المستقلة. ولذلك فإن الإجراءات التجريبية جيدة التصميم تؤدى إلى نتائج صادقة، وتوصف فى هذه الحالة بأنها صادقة داخليًا .

جدير بالذكر أن توفر الصدق الداخلى فى إجراءات التجربة لا يحدث من تلقاء نفسه وبطريقة آلية. وإنما يتطلب حسن اختيار المتغيرات وجودة التصميم التجريبى ذاته بحيث يؤدى إلى التحكم قدر الإمكان فى المتغيرات الوسيطة (أو الدخيلة) والتى قد تؤدى ـ إذا لم يتم ضبطها وتحييد أثرها ـ إلى حدوث آثار فى المتغير التابع، وأن المتغير المستقل لم يكن هو المؤثر فى المتغير التابع .

(جـ) المتغير الدخيل (الوسيط :Intervening Variable)

وهو العامل أو العوامل التى تدخل على الموقف وبالتالى تؤثر فى المتغير المستقل وبالتبعية يتأثر بها المتغير التابع وهى المتغيرات التى يحاول الباحث استبعاد أثرها إحصائيًا أو تحييدها بين المجموعات موضع الدراسة (فإذا قلنا أن القدرات الابتكارية تتأثر بالذكاء واللعب وجب علينا فى هذه الحالة تحييد عامل السن والمستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة والجنس (ذكر ـ أنثى).

هنا يتعين القول أن كل تجربة سيكولوجية هى محاولة لاكتشاف ما إذا كان السلوك يتغير عندما تتغير الظروف. ويطلق على كل من التغيرات فى السلوك والتغيرات بحيث يمكن التحكم فيها من قبل الباحث، ويطلق على هذا التغير فى الظروف " المتغير المستقل Independent variable "حيث يمكن التحكم فيه من

جانب الباحث ولا يعتمد بأى صورة من الصور على ما يفعله المفحـوص أو مـا لا يفعله. ويطلق على أى تغير مقبل فى سلوك المفحوص، " المتغير التابع Dependent " variableيرتب الباحث " المجرب " لإحداث تغير(أو تغيرات) فى المتغـير المـستقل بشكل معين ثم يقوم بقياس التغير(أو المتغـيرات) الحادثـة فى المتغـير التـابع، وهنـا يتعـين عليـه إذا أراد دراسـة متغـير مـستقل واحـد أن يثبـت أو يحيـد العوامـل الأخرى(التى أسميناها دخيلة) قدر المـستطاع وذلـك تجنبًـا لأثـر أى واحـد منهـا، فيكون المتغير المستقل هو الوحيد الذى يؤثر فى النتائج المتحصل عليها.

ولا تعد الفروض صحيحة ولا خاطئة بصورة مُسبقة؛ ذلك أن المنهج التجريبى يتمثل أساسًا فى معرفة ما إذا كانت الفروض صحيحة أم لا، أى مـا إذا كـان لهـا أن تحل المشكلة المطروحة أم لا. ويتم التمييـز عـادة بـين نـوعين مـن الفـروض(كـمال بكداش، رالف رزق الله، ١٩٨٥: ١٤ ـ ٢٩):

(أ) الفروض الاستقرائية :

تنشأ هذه الفروض ـ أو يتم استقراؤها ـ من ملاحظة الوقائع. وتشكل الفروض فى هذه الحالة جوابًا محتملًا عن السؤال الذى طرحه الملاحظ نفسه، وهى تقوم عـلى التأكيد باحتمال وجود علاقة بين سلوك معين من جهة وموقف معين أو سمة معينـة من سمات الشخصية من جهة أخـرى. يحـدث أن نلاحـظ مـثلًا تنـوع اسـتجابات الأفراد أثناء موقف الانتظار. ومن الجائز ـ انطلاقًا من هذه الملاحظـة ـ أن نـستقرئ الفروض التى تنص على ارتباط هذا التنوع فى سـلوك الأفـراد بـأنماطهم الانفعاليـة المختلفة. كما يجوز للباحث الـذى يـستخدم المـنهج التجريبـى مـن ناحيـة أخـرى ـ استنادًا إلى ملاحظته لطرق تعلم الأفراد للمواد اللفظية ـ أن يُصيغ الفرض التالى إن كل تعلم تتبعه مباشرة فترة من الوقت يصبح خلالها كل تعلـم جديـد أصـعب مـن سابقه. ويترتب على هذا الفرض نتيجة متوقعة أو محتملة هى النتيجة التالية: تـؤدى سلسلة من محاولات التعلم التى تفصل فيما بينها فترات وسيطة من الراحة إلى تعلم جديد أصعب من سابقه .

(ب) **الفروض الاستدلالية :**

يسعى الباحث الذى يستخدم المنهج التجريبى ـ عوضًا عن صياغة فروضه استنادًا إلى الملاحظة فقط ـ أن يستنتج هذه الفروض انطلاقًا من النتائج العلمية المثبتة أو المسلم بها أو انطلاقًا من النظريات التى تعمم هذه النتائج. يمكنه على سبيل المثال ـ واستنادًا إلى نظرية التحليل النفسى ـ أن يصيغ فرضًا مؤداه أن الإحباط يؤدى إلى نكوص .

ويتعين على وجه العموم أن تتصف التعبيرات المستخدمة فى صياغة الفرض بالوضوح والسهولة وأن يملى الفرض نفسه المتطلبات الآتية :

- أن يُشكل جوابًا ممكنًا ومحددًا على المشكلة المطروحة.

- أن يُشكل أبسط الأجوبة الممكنة، ذلك أن التجربة تستند إلى العناصر التى يحددها الفرض ويمكن إجراؤها بصورة أبسط بالقدر الذى يتصف به الفرض نفسه بالبساطة.

- أن يأخذ الفرض فى اعتباره المعارف العلمية المكتسبة وأن يتصف بالتالى بمعقوليته فى إطار هذه المعارف.

- أن يتسم الفرض بقابليته للإثبات أو التحقق بالوسائل الموضوعية، ويقضى ذلك أن يُعطى الفرض تحديدًا إجرائيًا للوقائع التى تنص عليه. أى تحديدًا يتيح للباحث أن يترجم هذه الوقائع إلى إجراءات تجريبية. فالفرض الذى ينص مثلًا على وجود علاقة بين التفكك الأسرى وصعوبات التوافق لا يمكن لها أن تخضع للتحقق التجريبى إلا إذا تحددت هاتان الواقعتان(التفكك الأسرى وصعوبات التوافق) تحديدًا إجرائيًا. أما الفرض القائل بأن هناك علاقة بين درجة تعلم المفردات وعدد المرات التى يتكرر بها حفظ هذه المفردات فهو فرض يتسم بقابليته للتحقق التجريبى، ذلك أنه يتضمن عوامل يمكن ترجمتها بسهولة إلى إجراءات تجريبية(فالتكرار يمكن إجراؤه ودرجة التعلم يمكن قياسها).

- أن يتسم الفرض بقابليته للنفى أو الإثبات عن طريق الوقائع. فالفروض التى تتضمن إشارة إلى ظواهر لا يمكن ملاحظتها أو تتضمن أفكارًا مسبقة أو أحكامًا معيارية هى فروض لا يمكن القبول بها بوصفها كذلك، ذلك أن هذه " الفروض" لا يمكن نفيها أو إثباتها عن طريق الوقائع العلمية.

وقد يصوغ الباحث فروضه فى صورة نظرية تفسر بعبارات شاملة طبيعة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، أو فى صورة قانون محدد يندرج تحت نظرية معينة، ومن أمثلة النظريات التى حاول العلماء التحقق منها نظرية العالم السويسرى الشهير " جان بياجيه Jean Piaget " فى النمو العقلى، ومن أمثلة قوانين النمو القانون الذى يقول: إن النمو يخضع للفروق بين الجنسين.. وإذا عدنا إلى المثال الأساسى الذى ضربناه؛ فإن الباحث قد يفترض، بعد دراسته للعلاقة بين سمات الشخصية وجنوح الأحداث أن أبرز الخصائص أو أهم العوامل الكامنة وراء جنوح الأحداث هى مشاعر القصور والنبذ ـ لكن الباحث ـ مع ذلك، لا يملك أن يقبل هذا الفرض أو يرفضه إلا بعد أن يقوم بتمحيصه واختياره. ومعنى هذا بالطبع أن الفرض لابد أن يصاغ فى صورة قابلة للاختبار والتمحيص. أى أن المنهج التجريبى يقوم على تثبيت جميع المتغيرات فيما عدا متغير واحد(المتغير المستقل) الذى هو موضوع البحث، يحاول الباحث أن يغير فيه ويوجهه بطريقة منظمة حتى يمكن أن يتبين ما إذا كان التغيير الذى تم إدخاله فى هذا المتغير يؤدى إلى تغييرات أخرى فى السلوك الناتج(المتغيرات التابعة) وكيفية حدوث هذه التغيرات .

مثال ذلك: يمكن التحقق تجريبيًا من صحة الفرض القائل بأن مواقف التنافس تؤدى إلى زيادة التحصيل لدى الأطفال فى مادة دراسية معينة ـ وذلك بتكوين مجموعتين من الأطفال: إحداهما تسمى المجموعة التجريبية، والثانية تسمى المجموعة الضابطة، وبعد أن يقوم الباحث بتثبيت كافة المتغيرات التى قد تؤثر فى تحصيل التلاميذ من المجموعتين كالسن ونسبة الذكاء والصف الدراسى والقدرة الحسابية وغير ذلك، يُعرِّض المجموعتين لمعالجات مختلفة، ولكن يُدخل فى

المجموعة التجريبية متغير التنافس المراد دراسته(كأن يقال للأطفال أن التلميذ الذى سيحرز أعلى درجة سيمنح جائزة)، فى حين لا يُدخل هذا المتغير فى المجموعة الضابطة فلا يوجد موقف تنافسى كهذا أبدًا. ثم نختبر مستوى التحصيل لدى التلاميذ فى المجموعتين. ولو تبين أن جماعة التنافس(المجموعة التجريبية) تفوقت فى مستويات تحصيلها على المجموعة الضابطة، لدل ذلك على أثر التنافس فى رفع مستوى تحصيل التلاميذ(أى التحقق من صحة الفرض الذى تم افتراضه).

مثال آخر: نفرض أن باحثًا ـ يستخدم المنهج التجريبى ـ أراد أن يدرس آثار الدرجات المختلفة من الإحباط فى السلوك العدوانى لدى الأطفال. فى هذه الحال يكون الفرض هو أن زيادة درجة الإحباط تؤدى إلى زيادة مقدار السلوك العدوانى لدى الطفل. ويمكن للباحث أن يختبر هذا الفرض تجريبيًا باستخدام ثلاث مجموعات من الأطفال يتعرض كل منها لظرف خاص أو معالجة خاصة: مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة؛ بحيث تتساوى المجموعات الثلاث تقريبًا فى الخصائص التى لا تهم الباحث فى هذه التجربة، ولكنها قد تؤثر فى التعبير عن السلوك العدوانى مثل العمر الزمنى ومستوى التعليم، والجنس، والصحة، والذكاء، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وبعبارة أخرى؛ فإن الباحث يُثبِّت هذه العوامل، وعندئذٍ يمكنه أن يعالج على هذا النحو الذى يشاء المتغير المستقل الذى يهتم به، وهو مقدار الإحباط. وبعد ذلك يمكنه أن يعرِّض المجموعات الثلاث لدرجات مختلفة من الإحباط. فمثلًا قد يعرض على المجموعة الأولى من الأطفال عددًا من المشكلات التى تستعصى على الحل ويعطيهم تعليمات تتضمن وصف هذه المشكلات بالسهولة وقابليتها للحل، ويطلب منهم أن يعملوا على حلها خلال فترة زمنية محددة. وبهذا تتعرض هذه المجموعة لأكبر قدرٍ من الإحباط. والمجموعة الثانية قد تعرض عليهم مشكلات صعبة، لكنها تقبل الحل، ويطلب منهم حلها فى نفس الفترة الزمنية. وبطبيعة الحال فإن هذه المجموعة تتعرض أيضًا للإحباط ولكن بمقدار

أقل. أما المجموعة الثالثة الضابطة فيطلب منها أداء مهام سهلة لا تؤدى بأى حال من الأحوال إلى الإحباط .

ويضع الباحث المجموعات الثلاث فى موقف اجتماعى أثناء حل المشكلات حتى يمكنه ملاحظة وتسجيل سلوكيات الأطفال العدوانية. وفى هذه الحالة يمكن للباحث أن يحدد ما إذا كانت زيادة درجة الإحباط تؤدى إلى زيادة مقدار السلوكيات العدوانية وهو ما يتوقعه افتراض الباحث، وتتحقق صحة هذا الفرض إذا وجد الباحث أن المجموعة التى تعرضت لأكبر قدرٍ من الإحباط قد سلكت سلوكًا عدوانيًا أكبر من غيرها، والمجموعة الضابطة سلكت سلوكًا عدوانيًا أقل من غيرها .

وبالرغم من أن التجريب على هذا النحو يمثل أفضل الطرق لأنه يعيننا على إظهار العلاقات بين المتغيرات فى وضوح وجلاء والتحكم فى الظاهرة، إلا أن هناك بعض المشكلات التى يتعذر استخدامها بهذه الطريقة من التناول العلمى، ولذا يُستعان بطرق أخرى إلى جانبها(طلعت منصور وآخرون، مرجع سابق: ٥٦).

الطريقة القبلية ـ البعدية Pre-Post Method:

وهى طريقة علمية تجريبية قد يلجأ إليها الباحثون الذين يستخدمون المنهج التجريبى فى بحوثهم ودراساتهم. والطريقة القبلية ـ البعدية تركز على دراسة أثر متغيرات مستقلة معينة ـ مثل طريقة من طرق التدريس، أو فاعلية برنامج إرشادى أو أسلوب معين لإدارة الفصل أو المدرسة، أو طرق ممارسة الأدوار فى جماعة العمل والإدارة وفقًا للجو الديمقراطى أو الاستبدادى، وهكذا يمكن أن نحدد خصائص الأفراد من حيث الظاهرة موضوع الدراسة قبل إجراء التجربة، ثم نجرب المتغيرات المراد إدخالها، وتسجل خصائص الأفراد بعد التأثيرات التى أحدثها المتغير المستقل. والفارق بين الصورة القبلية(قبل إجراء التجربة) والصورة البعدية(بعد إجراء التجربة) يكشف عن أثر المتغير المستقل فى المتغير التابع .

الخطوة الخامسة: التحقق من صحة الفرض أو الفروض :

فى هذه الخطوة يتم اختيار الفرض(أو الفروض) وتمحيصها بعد أن قمنا بفرضها فى الخطوة الرابعة؛ ومن شأن الفروض العلمية دائمًا أنها تنطوى على شئ من التنبؤ. ولهذا كان علينا أن نقبل الفرض إذا تحقق لنا أن ما يتنبأ به أمر واقع وصحيح. وأن نرفضه ونتخلى عنه إذا كان ما يتنبأ به الفرض شيئًا لا صحة له .

ويتم اختبار الفرض(أو الفروض) من خلال التصميم التجريبى الذى سيسير للباحث وفقًا له ومن ثم يُقدم على اتخاذ الإجراءات التالية :

(أ) اختيار العينة :

إن اختيار العينة التى سيجرى عليها الباحث بحثه من أهم الأعمال التى يقوم بها، ذلك أن معظم الظاهرات التربوية تتكون من عدد كبير من المفردات، ولذلك فمن المستحيل أن تقابل أو تدرس أو تختبر كل بمفردها وتحت شروط مضبوطة[1]، ولذلك كان للباحث أن يختار عينة؛ أى أفراد ممثلين للمجموعة ويدرسهم ثم يعمم مكتشفاته التى اكتشفها من دراستهم على المجموعة بكاملها. ولكى يحصل الباحث على عينة ممثلة، عليه أن يختار ـ وفق طريقة معينة ـ مفردات معينة وبشروط منظمة ومضبوطة. وتتكون عملية الاختيار هذه من عدة خطوات نحددها فيما يلى :

(أ) يحدد الباحث المجتمع الأصل بدقة .

(ب) يعد قائمة كاملة دقيقة بمفردات هذه المجتمع الأصل .

(جـ) يأخذ مفردات ممثلة من القائمة التى أعدها .

---

(١) تهمنا الإشارة هنا إلى مسألة الضبط والتحكم التجريبى ـ أعنى تثبيت المتغيرات الوسيطة أو الدخيلة، واختيار العينة اختيارًا دقيقًا ـ فمن أشهر الطرق لتحقيق هذا الضبط ما يسمى التوزيع العشوائى للمفحوصين ـ أو بعبارة أخرى ـ اختيار أفراد العينة اختيارًا عشوائيًا ـ على المعالجات التجريبية المختلفة. ذلك أنها طريقة تهيئ لكل مفحوص فرصة متساوية لأن يتعرض لأى معالجة أو شرط فى الموقف التجريبى دون أى قصد متعمد من الباحث. وبهذا يمكن للعوامل المختلفة التى قد تؤثر فى المتغير التابع أن تتوزع عشوائيًا داخل كل شرط أو معالجة تجريبية وبين هذه الشروط أو المعالجات.

(د) يحصل على عينة كافية لتمثيل المجتمع الأصل بخصائصه التى يريد دراستها .

ولا يمكن تحديد المجتمع الأصل إلا بعد التعرف عليه بدقة ودراسة المفردات التى تكون هذا المجتمع، أما إذا كان التعرف ناقصًا ومبهمًا جاءت العينة سيئة التمثيل لا يعتمد على النتائج التى ستنتج عنها. وبعد أن يتم التعرف على المجتمع الأصل بقدر كافٍ وواضح يحصل الباحث على قائمة كاملة ودقيقة وحديثة لجميع مفردات هذا المجتمع أو يقوم بإعدادها بنفسه وتسمى هذه القائمة إطارًا. وبطبيعة الحال فإن هذا العمل يستغرق وقتًا طويلًا ويكلف جهدًا كبيرًا .

وإذا ما حدد الباحث المجتمع الذى يريد دراسته وأعد قائمة بجميع مفرداته انتقل إلى خطوة أخرى، وهى بسيطة نسبيًا، تتضمن تعيين طريقة اختيار المفردات المراد دراستها من القائمة التى أعدت .

والعينة الجيدة لابد لها من أن تمثل المجتمع الأصل كله وعلى قدر الإمكان. وتكون بعض العينات صغيرة جدًا فلا تمثل خصائص المجتمع المدروس. والحق أنه لا توجد قواعد معينة لكيفية الحصول على عينة كافية ومناسبة، ولكن يمكننا القول بأنه إذا كانت الظاهرات موضع الدراسة متجانسة، فإن عينة صغيرة تكفى، وأما إذا كانت المفردات المدروسة متباينة فلابد من عينة كبيرة كافية، ويتحدد حجم ما يسمى بالعينة الكافية بعوامل ثلاثة هى: طبيعة المجتمع الأصلى، ونوع التصميم التجريبى ودرجة الدقة المطلوبة(فاخر عاقل، ١٩٧٩: ٢٢١ ـ ٢٢٢).

وحين يختار الباحث العينة الممثلة للمجتمع الأصل فإنه يقسمها إلى مجموعتين أو أكثر، فإذا كانت مقتضيات البحث تشتمل على مجموعتين فإنهما فى الغالب يكونان :

(١) **مجموعة تجريبية** Experimental Group: وهى المجموعة التى يقيس الباحث لدى أفرادها العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة. وهى أيضًا المجموعة التى يرى الباحث أن هناك ظروفًا معينة أدخلها عليها ويفترض أن لهذه الظروف الحادثة أثر فى نتائج التجربة .

(٢) **مجموعة ضابطة** :Control Group وهذه لا يقيس بين أفرادها العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، وإنما تترك وشأنها لكى تتم مقارنة المتغيرات التابعة لديها والمتغيرات التابعة لدى المجموعة التجريبية بعد انتهاء البحث الميدانى. على أنه يشترط على الباحث أن يزاوج المجموعتين فى كل المتغيرات الدخيلة(الوسيطة) مثل(السن، المستوى الاجتماعى ـ الاقتصادى، الجنس: ذكر ـ أنثى، الحالة المرضية جسميًا ونفسيًا)، وذلك حسبما يقتضى الفرض أو الفروض التى تقوم عليها دراسته .

والمجموعة الضابطة ـ هى بصفة عامة ـ مجموعة متكاملة من الأفراد تستخدم فى البحث العلمى، وتتميز بعدم تعريضها للإجراءات التجريبية التى يهدف الباحث إلى معرفة تأثيرها، ولكنها قد تتعرض لنوع آخر من الإجراءات أو لا تتعرض لها على الإطلاق. وتستخدم المجموعة الضابطة بهدف تزويد الباحث بإطار مرجعى أو بمؤشر دال على شئ معين فى المجموعات التجريبية المقابلة لها بحيث يمكن مقارنتها معًا من حيث التأثر أو عدم التأثر بالإجراءات التجريبية .

تجدر الإشارة هنا إلى أن الميزة الفريدة والمهمة فى إجراء التجربة فى المنهج التجريبى هى أنه حين يتم التحكم فى العوامل الوسيطة أو الدخيلة كما يسميها بعض المؤلفين بتثبيتها أو تحييدها فإن المتغير المستقل يؤثر تأثيرات واضحة، لأن التغيرات فيه تنعكس بآثارها على المتغير التابع، وهو ما يمكن البرهنة عليه مباشرةً من نتائج البحث التجريبى .

ويمكن أن نضيف إلى ما سبق، أنه بدون الإجراءات التجريبية يكون من الصعب الحكم على مدى إسهام جميع العوامل التى تؤدى إلى نتيجة معينة أو تحدث أثرًا خاصًا؛ الحكم عليها حكمًا دقيقًا. ففى المثال السابق، نجد أن الاستجابات العدوانية لدى الأطفال تتأثر شدتها بعوامل كثيرة وليس بمواقف الإحباط فقط ـ من بين هذه العوامل جنس الطفل(ذكر. أنثى) والمستوى الاقتصادى والاجتماعى،(منخفض. متوسط. مرتفع) وكافة خبرات الإحباط السابقة، ووجود

سلطة الكبار، أو عدم وجودها، ثم خوف الأطفال من العقاب على سلوكياتهم العدوانية، ومن الصحيح أن الدراسات التى تعتمد على الملاحظة المباشرة يمكنها أن تعطى لنا بيانات مهمة عن أثر هذه المتغيرات، إلا أن إجراء التجارب المضبوطة تزودنا ـ بطبيعة الحال ـ ببيانات أكثر دقة ووضوحًا.. أضف إلى ذلك أن المنهج التجريبى هو المنهج الوحيد الذى يمدنا بالتفسير السببى .

(ب) اختيار الأدوات :

وهذه الأدوات تشمل الاختبارات التى تقيس القدرات العقلية أو التحصيل أو الميول أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم أو سمات الشخصية، والاستبيانات والمقابلات وقوائم المراجعة ومقاييس التقدير. وفى هذا الصدد يختار الباحث أدواته التى يتوافر فيها الدقة والموضوعية، ثم يقيس الأبعاد التى تقوم عليها فروضه ويعالج نتائج القياس إحصائيًا فى ضوء الأسلوب الإحصائى المناسب سواء كان اختبار " ت "، لمعرفة الفروق بين المجموعتين أو معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة بين المتغيرات موضع الدراسة.(سعد جلال، ١٩٨٥ : ٩٦).

فعلى سبيل المثال إذا كان الباحث قد افترض نوعًا من العلاقة بين عوامل الشخصية وجُناح الأحداث، فإن هذا الافتراض يمكن أن نختبره أو نتحقق من صدقه بأن يعمد الباحث إلى تكوين مجموعتين من الأطفال، إحداهما تتألف من الجانحين والثانية من غير الجانحين، متفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، ثم نجعل إحدى هاتين المجموعتين موضوعًا للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات التشخيصية المتعمقة .

ويعتبر استخدام مجموعتين ضابطة وتجريبية أمرًا مهمًا فى التجريب، ولذا يجب اختيار المجموعتين بعناية فائقة، ولتحقيق ذلك يلجأ الباحثون على اختلاف تخصصاتهم إلى اختيار المجموعتين بحيث تتكافآن فى كل الأمور التى يمكن أن تؤثر فى المهارة المراد اختبار تأثير العامل المستقل فيها .

ونظرًا لأن استخدام المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة يمثلان مظهرًا مهمًا من مظاهر المنهج التجريبى فى علم النفس، فقد يكون من المفيد إضافة هذين المثالين التوضيحين: لنفرض أن باحثًا(أو عددًا من الباحثين) قام بابتكار طريقة جديدة لتدريس القراءة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ويريد أن يختبر فاعلية هذه الطريقة. يتعين على هذا الباحث أن يقوم بتدريس عينة من الأطفال مادة القراءة بطريقته الجديدة، ثم يقوم باختبار أفراد العينة ليقف على مدى تقدمهم فى تحصيل القراءة ويحسب المتوسط الحسابى للدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة. يمثل هذا المتوسط التقدم الذى أحرزه الأطفال. ولكن المتوسط فى حد ذاته، لا يعنى شيئًا كثيرًا، وقد يثار السؤال التالى: ما مدى التقدم الذى كان من الممكن أن يحرزه الأطفال بدون استخدام الطريقة الحديثة؟ يمكن حل هذه المشكلة والإجابة عن السؤال الأخير باختيار مجموعتين من الأطفال بدلًا من مجموعة واحدة، تدرس إحداهما بالطريقة الحديثة ويطلق عليها المجموعة التجريبية، بينما تستمر المجموعة الثانية فى الدراسة بالطريقة التقليدية، ويطلق على المجموعة الأخيرة " المجموعة الضابطة ". فى نهاية التجريب تختبر المجموعتان فى مهارة القراءة، ثم تقارن النتائج. فإذا حصلت المجموعة التجريبية على متوسط أكبر كانت الطريقة الحديثة أكثر فاعلية.(فاروق عبد الفتاح موسى، ١٩٨٥: ٣٦).

وأجريت تجربة أخرى من هذا النوع حيث استخدمت طريقة للتدريس اشترك فيها الحاسب الإلكترونى(الكمبيوتر) حيث يقوم التلاميذ بالاستجابة لتعليمات يقدمها الحاسب، ويجيبون على أسئلة، ويوجههم الحاسب خطوة بخطوة لاكتساب مهارات إضافية إلى ما سبق أن تعلموه. طبقت هذه الطريقة على مجموعة من التلاميذ بالإضافة إلى تلقيهم دروسهم بالطريقة التقليدية فى فصولهم العادية، وتلقت مجموعة ضابطة دروسها العادية فقط. فى نهاية العام تم اختبار المجموعتين فى مهارة القراءة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية التى تقدمت عن المجموعة الضابطة بحوالى نصف عام.

(جـ) تطبيق أدوات الدراسة :

حيث يطبق الباحث مقاييسه وأدواته على أفراد العينة ويقوم بتصحيح الاستجابات ووضعها فى جداول وتبويبها بما يخدم أغراض البحث ويسهل معالجتها إحصائيًا .

(د) التحليل الإحصائى :

حيث يقوم الباحث بمعالجة نتائج الدراسة إحصائيًا باستخدام النسب المئوية أو المتوسطات أو الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات التى حصل عليها أفراد كل من المجموعات التى تشكل عينة الدراسة أو استخراج معاملات الإرتباط بين درجات اختبارين طُبقا على أفراد العينة .

(هـ) تفسير النتائج :

حيث يقوم الباحث بتفسير النتائج فى ضوء الفروض التى صاغها والنظريات أو القوانين التى تشكل الخلفية النظرية للفروض ولا يقلل من شأن البحث التحقق من الفروض أو عدم التحقق منها .

وإذا عدنا للمثال الذى صاحبنا منذ بداية الحديث عن خطوات المنهج التجريبى نجد أن الباحث قد افترض نوعًا من العلاقة بين عوامل الشخصية وجنوح الأحداث. وهذا افتراض يمكن أن نتنبأ على أساسه أن مشاعر النبذ والقصور لابد أن تكون أكثر شيوعًا بين الجانحين منها بين غير الجانحين من الأطفال. ومن الأساليب التى يمكن بها تمحيص هذا الفرض ـ كما سبقت الإشارة ـ أن نعمد إلى تكوين مجموعتين من الأطفال، إحداهما تتألف من الجانحين والثانية من غير الجانحين، ومتفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى، ثم نجعل كل واحدة من المجموعتين موضوعًا للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات النفسية المتعمقة. فإذا تأكد لنا من البيانات التى نحصل عليها من الاختبارات والمقابلات أن الأطفال الجانحين تكثر عندهم بالفعل مشاعر النبذ والقصور إلى درجة أكبر منها عند غيرهم، تبين لنا

من هذا أن التنبؤ ـ وبالتالى الفرض ـ قد تأكد وتحقق. وأما إذا لم تكن هناك فروق بين المجموعتين، ترتب على هذا ضرورة التخلى عن الفرض ونبذه، ووجب علينا البحث عن فرض جديد يفسر لنا هذه النتائج. ومن الطبيعى أن هذا الفرض الجديد لابد ان يمحص هو أيضًا من قبل أن نقبله .

الخطوة السادسة: **الاستفادة العملية من نتائج البحث** :

وهى نقل الفرض أو الفروض التى ثبتت صحتها إلى مجال التطبيق أو الاستفادة من الفرض أو الفروض بعدما تحققت. وهذا أمر طبيعى إلى حد كبير، فحين تثبت صحة التنبؤات المستمدة من الفرض؛ يطمئن الباحث إلى أن الفرض صحيح، وإلى أنه يستطيع أن يفيد فائدة عملية منه. لنفرض أنه قد تأكد لدينا صحة الفرض الذى يذهب إلى أن ما يشعر به الجانحون من مشاعر النبذ وانعدام القيمة هو أهم العوامل التى يستند إليها سلوكهم المناهض للمجتمع. عندئذٍ يمكن الاستفادة من هذه المعرفة فى تخطيط العلاج النفسى للطفل الجانح. كما نستطيع أن نأخذ هذه المعرفة بعين الاعتبار عند تنظيم برامج للآباء يقصد منها تخفيف حدة أو تقليل نسبة الجُناح بين الأحداث الجانحين .

تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك عدة اعتبارات ينبغى مراعاتها عند إجراء التجارب فى علم النفس بصفة عامة من بينها :

أولًا: تحديد الظروف أو الشروط التى تجرى فيها التجربة .

ثانيًا: إجراء التجربة على مجموعة أو أكثر وترك إحدى المجموعات دون إجراء تجارب عليها بحيث نستطيع فى النهاية أن نقارن بين نتائج المجموعة التى أجريت عليها التجربة والتى لم تجر عليها التجربة. مثال ذلك التجربة التى أجراها " وودرو" للمقارنة بين التحسن الذى تحرزه مجموعة المفحوصين التى تعتمد على مجرد التمرين الآلى فى حفظ الشعر أو المقاطع عديمة المعنى، ومجموعة أخرى تعطى لها نفس فترة التمرين مع شرح أحسن الطرق فى الحفظ الجيد. وقد قُسم المفحوصون فى هذه التجربة إلى ثلاث مجموعات، اختبرت جميعها عند بدء التجربة

لتحديد قدرتها على الحفظ، واستمرت المجموعتان الأولى والثانية فى التمرين لمدة أربعة أسابيع كانت المجموعة الأولى تحفظ وتتمرن دون إرشادات معينة، بينما كانت المجموعة الثانية تتلقى إرشادات خاصة بالحفظ والتمرين، ولم تتمرن المجموعة الثالثة خلال هذه الفترة، ثم اختبرت المجموعات الثلاث بعد مضى أربعة أسابيع وكانت النتائج تتلخص فيما يلى :

(١) لم يظهر أى تحسن فى مقدرة المجموعة التى لم تتلق إرشادات خاصة فى الحفظ، بل على العكس حدث انتقال سلبى، أى انخفضت قدرتها على الحفظ والتذكر عامة .

(٢) تقدمت المجموعة التى تلقت إرشادات خاصة فى الحفظ تقدمًا ملحوظًا .

(٣) لم يظهر أى تحسن فى المجموعة التى لم تتلق أى تدريب(وهى المجموعة الضابطة).

وتؤكد هذه التجربة على أهمية الإرشادات والتوجيهات فضلًا عن عملية الممارسة فى نمو عملية الحفظ وفى نمو أى عمل آخر بالتالى يقوم به الفرد.

ثالثًا: فى بعض التجارب تُقسم عينة الدراسة إلى مجموعات صغيرة، بحيث يمكن إخضاع كل مجموعة فى تلك المجموعات لظروف مختلفة عن ظروف المجموعة الصغيرة الأخرى، وبذلك نستطيع أن نقف على أثر كل من هذه الظروف على كل مجموعة على حدة.(طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٦ : ٥٣ ـ ٥٥).

أمثلة لتطبيق المنهج التجريبى :

يورد المؤلف هذه الأمثلة كنماذج تطبيقية للمنهج التجريبى :

(أ) كلنا يلاحظ أن مكفوف البصر يبطئ السير حين يقترب من عقبة فى الطريق، ثم يحيد عنها كى لا يصطدم بها. لكن كيف يدرك الأعمى وجود هذه العقبة؟ أن مكفوفى البصر أنفسهم لا يعرفون على وجه التحديد كيف يتجنبون العقبات. وكانت هناك عدة آراء ـ فروض ـ لتفسير هذه الظاهرة. لعل من أشهرها أن مكفوفى

البصر لديهم حساسية غير عادية فى جلد الوجه وأعصابه، وهى حساسية تساعدهم على إدراك ما يحدث من تغير فى ضغط الهواء حين يقتربون من عقبةٍ ما. أى أن العميان يرون بوجوههم " هذا هو الفرض". وقد أجريت سلسلة من تجارب بسيطة على أشخاص مكفوفين ومبصرين عصبت أعينهم فحسمت الأمر، إذ بينت أن المبصرين معصوبى الأعين يستطيعون أيضًا أن يتفادوا العقبات، لكن بدقة أقل من المكفوفين. كما بينت النتائج أن هؤلاء وأولئك أن طليت وجوههم بطبقة من الشمع، لم يمنعهم هذا الطلاء من تحاشى العقبات. إلى هنا فندت التجربة الرأى الذى كان شائعًا، لكنها لم تبين لنا كيف يتفادى المكفوفون العقبات؟

والإجابة عن هذا السؤال تقول بأنه من المعروف أن الخفاش يحدث أثناء طيرانه ذبذبات ذات تردد عالٍ جدًا، وأن هذه الذبذبات تنعكس على ما يعترضه من عقبات ـ على طريقة الرادار ـ فتجعله يطير فى الظلام دون أن يرتطم بشئ. وقد أوحت هذه الظاهرة بأن المكفوفين قد يستعينون بالصوت المنعكس فى تجنب العقبات. وهذا فرض آخر. فأجريت عليهم تجربة أخرى سدت فيها آذانهم، فإذا بهم أصبحوا عاجزين عن إدراكها قبل الإصطدام بها. ومن ثم اتضح أنهم يتجنبون العقبات عن طريق السمع وليس بسبب زيادة الحساسية فى جلد الوجه. وقد تأكد هذا مرة أخرى عن طريق ملاحظة عجز العميان الصم عن تجنب العقبات.(أحمد راجح، بدون تاريخ: ٥٧).

من المثال السابق، وغيره من الأمثلة، يتضح لنا أن هناك إيجابيات تتميز بها التجربة(فى مجال تطبيق) المنهج التجريبى، ومن هذه الإيجابيات ما يلى :

(١) أن المجرِّب(أو الباحث) يصمم خطة دقيقة قبل إجراء التجربة .

(٢) أنه يجعل الظاهرة تحدث فى ظروف معينة معروفة تسمح له بأن يلاحظها ملاحظة دقيقة. كما تسمح له ولغيره أن يعيد إجراء التجربة مرة أخرى، وأ، يكرِّر ملاحظة ما يحدث .

(٣) أنه يستطيع تغيير ظروف التجربة وملاحظة ما يصحب هذه التغيرات وما

ينجم عنها. فقد وضع الباحث ـ فى المثال السابق ـ أنواعًا مختلفة من العقبات فى طريق الأشخاص الذين أجريت عليهم التجربة، ولاحظ سلوكهم فى كل حال، ووضعها فى مواضع مختلفة، وعلى أبعادٍ مختلفة منهم، وكان يسمعهم أصواتًا مختلفة من مصادر مختلفة. وبعبارة أخرى استطاع أن يتحكم فى العوامل المهمة التى تؤثر فى الظاهرة .

(٤) أنه فى تطبيق المنهج التجريبى يتاح للباحث أن يقيس أثر العوامل التى تُسهم فى إحداث الظاهرة، أى تقديرها تقديرًا كميًا رقميًا. ففى المثال السابق استطاع أن يقيس بالسنتيمترات المسافة بين المكفوف والعقبة قبل أن يدرك وجودها، وكذلك المسافة بينه وبينها قبل أن يشعر بأنه على وشك أن يصطدم بها، كما استطاع أن يقيس شدة الصوت اللازمة لتجنب العقبة .

(٥) ولو أن الباحث اقتصر على ملاحظة المكفوفين دون إجراء هذه التجربة، ما استطاع أن يفسر كيف يحدث سلوكهم، أو لماذا يحدث؛ ذلك أن الشخص الذى يقوم بالملاحظة يُنصت إلى السلوك وهو يفصح عن نفسه ويسجله كما هو عليه؛ فى حين أن المجرِّب يتدخل ويوجه إلى السلوك ـ أو بالأحرى لصاحبه ـ أسئلة معينة ليجيب عنها بالإيجاب أو بالسلب .

وغنى عن البيان أنه يُطلق على الظاهرة أى السلوك الذى يراد دراسته، وقياسه اسم المتغير التابع؛ أى الذى يتوقف حدوثه على عوامل وظروف أخرى. فسلوك المكفوفين فى المثال السابق يعد مثالًا للمتغير التابع؛ كما تسمى العوامل والظروف التى تعتبر مسؤولة عن وقوع الظاهرة المتغيرات التجريبية أو المستقلة، وهى العوامل التى يتناولها الباحث بالتثبيت والعزل والتغيير .

(ب) لنفرض أن باحثًا(أو عددًا من الباحثين) قام بابتكار طريقة جديدة لتدريس القراءة فى الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية، ويريد أن يختبر فعالية هذه الطريقة. يتعين على هذا الباحث، أن يقوم بتدريس عينة من الأطفال مادة القراءة بطريقته الجديدة، ثم يقوم باختبار أفراد العينة ليقف على مدى تقدمهم فى تحصيل

القراءة، ويحسب المتوسط الحسابى للدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة. يمثل هذا المتوسط التقدم الذى أحرزه الأطفال. لكن المتوسط فى حد ذاته، لا يعنى شيئًا كثيرًا. وقد يثار السؤال الآتى: ما مدى التقدم الذى كان من الممكن أن يحرزه الأطفال بدون استخدام الطريقة الحديثة؟ .

يمكن حل هذه المشكلة والإجابة عن السؤال الأخير باختيار مجموعتين من الأطفال بدلًا من مجموعة واحدة؛ تدرس إحداهما بالطريقة الحديثة، ويطلق عليها المجموعة التجريبية، فى حين تستمر المجموعة الثانية فى الدراسة التقليدية، ويطلق على المجموعة الأخيرة " المجموعة الضابطة " فى نهاية التجريب تختبر المجموعتان فى مهارة القراءة، ثم تقارن النتائج؛ فإذا حصلت المجموعة التجريبية على متوسط أكبر كانت الطريقة الحديثة أكثر فعالية .

وينقل " فاروق موسى"(١٩٨٥ : ٣٦) عن " آتكينسون(Atkinson, 1976)" ، أنه قد أجريت تجربة من هذا النوع؛ حيث استخدمت طريقة للتدريس اشترك فيها " الكمبيوتر" حيث يقوم التلاميذ بالاستجابة لتعليمات يقدمها الكمبيوتر، ويجيبون عن أسئلة، ويوجههم الكمبيوتر خطوة بخطوة لاكتساب مهارات إضافية لما سبق أن تعلموه. وقد طبقت هذه الطريقة على مجموعة من التلاميذ بالإضافة إلى تلقيهم دروسهم بالطريقة العادية فى فصولهم العادية. وتلقت مجموعة ضابطة دروسها بالطريقة العادية فقط. فى نهاية العام تم اختبار المجموعتين فى مهارة القراءة؛ وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التى تقدمت على المجموعة الضابطة بحوالى نصف عام .

إيجابيات المنهج التجريبى :

(أ) أن الباحث يستطيع التحكم فى الملاحظة وتحديد مكانها وموعدها، ومن ثم يمكنه القيام بملاحظات موضوعية بهدف الوصول إلى نتائج صادقة .

(ب) أن الباحث يمكنه إعادة الدراسة لعدة مرات، كما يمكن لغيره من الباحثين أن يجرى نفس الدراسة، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق وثبات نتائجه .

(جـ) أن الباحث يسير فى خطوات منظمة محددة واضحة تحدد له إطار عمله

أثناء الدراسة؛ وهذه الخطوات لابد أن تكون قد حددت ووضعت قبل بدء الدراسة؛ وذلك بهدف الإقلال من تدخل عوامل الذاتية والصدفة أثناء التجربة .

حدود المنهج التجريبى:

يذكر عديد من الباحثين أن المنهج التجريبى بالرغم من اعتباره من أقوى المناهج فى اختبار العلاقات السببية، والتى تقود بالطبع إلى تفسيرات مقنعة؛ إلا أن فيه بعض المشكلات التى تحد من هذه القوة. ومن بين هذه المشكلات ما يلى :

الأولى: أن مجرد وجود المفحوص ضمن إجراء تجريبى، قد يؤثر فى سلوكه ويجعله يفتقد التلقائية، والطبيعية التى تميز طرق الملاحظة المباشرة، وإذا حدث ذلك؛ فإن نتائج التجربة لن تصدق على أحداث الحياة الواقعية .

الثانية: أن البيئة " المعملية " المضبوطة المقننة التى عادةً ما تجرى فيها البحوث التجريبية؛ هى أيضًا بيئة اصطناعية للغاية. ومن المتوقع للمفحوصين أن يسلكوا على نحوٍ مختلف فى مواقف الحياة الفعلية. ولهذا يجب أن لا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالًا مباشرًا، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة فى سبيل ذلك.(للوقوف على هذه الخطوات يمكن الرجوع إلى: فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٨٤).

وإحدى طرق التغلب على مشكلة البيئة الاصطناعية فى المنهج التجريبى هو تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين، ومن ثم جعل الموقف التجريبى أكثر طبيعية للأطفال، مثلًا بأن تجرى التجربة فى موقف معتاد كالبيت أو المدرسة. كما أن الأطفال قد يسلكون على نحوٍ أكثر طبيعية إذا قام والدوهم، أو معلموهم بدور المجربين بدلًا من وجود شخص غريب لا يعرفونه؛ بشرط تدريب هؤلاء على شروط التجربة وإجراءاتها، كما يمكن عرض الموقف التجريبى على نحوٍ يتفق مع ميول الأطفال، كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء، أو اختبار القدرة على التفكير الابتكارى عليهم على أنها نوع من الألعاب، أو الألغاز؛ بدلًا من أن تكون أسئلة فى اختبار. كما يمكن للباحث إجراء تجربة ميدانية فى البيئة الطبيعية بالفعل التى تجعل من الأطفال لا يشعرون بأنهم موضع " تجربة ". وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية، والضبط الأكثر إحكامًا فى الموقف التجريبى .

الثالثة: أن التوزيع العشوائى للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث لدى بعض هؤلاء المفحوصين استجابات سلبية إزاء الموقف التجريبى؛ وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لا يحب الانتساب إليها. ومعنى ذلك أن الباحث التجريبى يتعين عليه أن يتعامل مع مفحوصيه على أنهم بشر، وإذا نشأت مثل هذه المشكلات عليه أن يواجهها ويقوم بحلها فى الحال، لا أن يتجاهلها؛ لأن مثل هذه الاتجاهات السلبية لدى بعض المفحوصين قد يهدد صدق نتائج البحث .

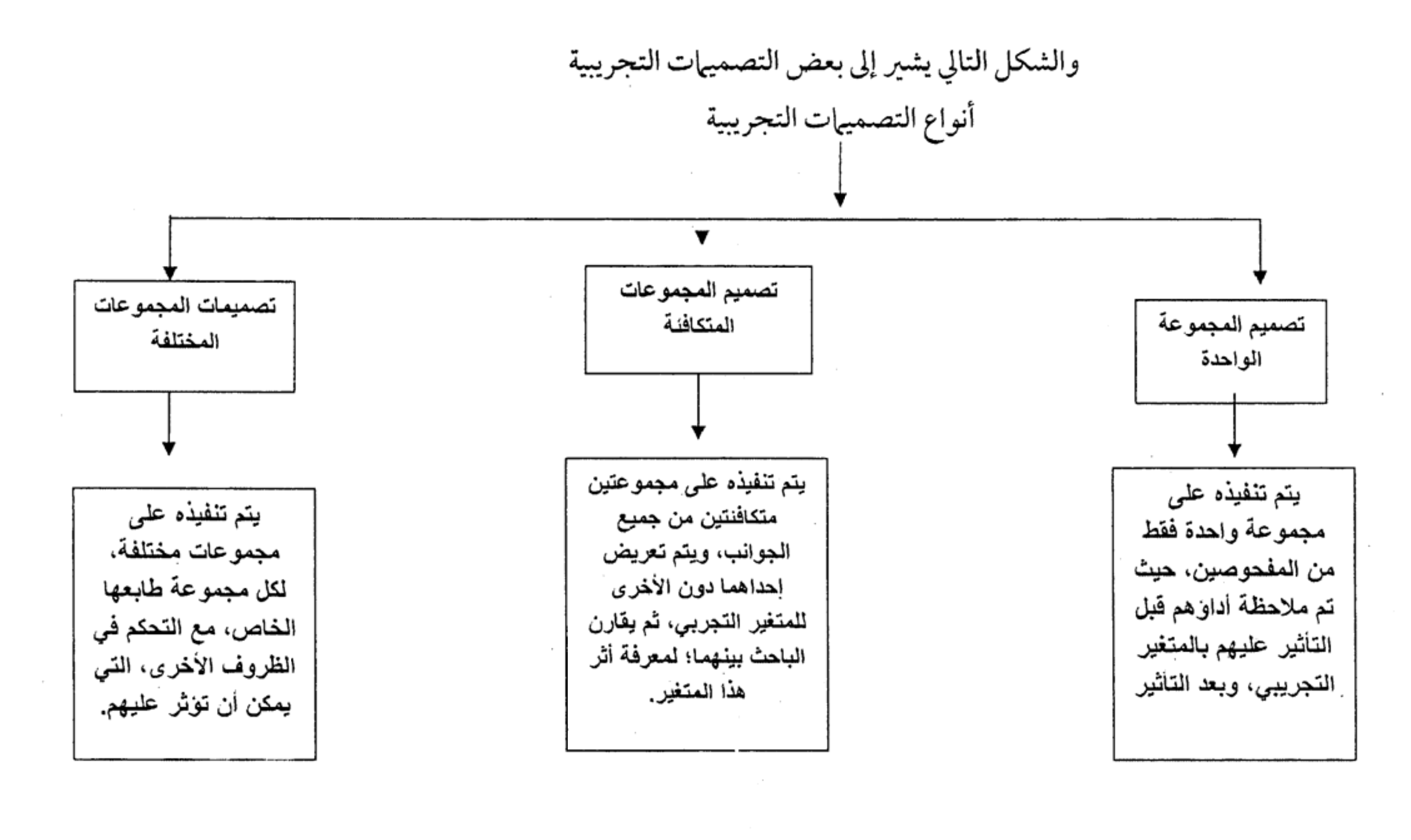
الرابعة: أن الأجهزة والأدوات والمواد التى تُستخدم فى الموقف التجريبى، وخاصة داخل المعمل؛ قد تؤدى بالمفحوصين إلى الاعتقاد بأن عليهم أن يسلكوا على نحوٍ معين. ومن ذلك مثلًا أن يطلب منهم حفظ مقاطع عديمة المعنى، وهو ما لا يفعلونه عادةً فى حياتهم اليومية .

الخامسة: أن توقعات المجرِّب قد تؤثر فى نتائج التجربة. فالباحث الذى يعتقد بشدة فى صحة الفرض الذى افترضه، فإنه قد يلجأ ـ ولو عن غير قصد ـ إلى تهيئة الشروط التى تدعم هذا الفرض. ولعل هذا يفسر لنا كثرة الفروض التى " تتحقق " فى بحوثنا العربية، بينما نسبة كبيرة منها لا يتحقق فى البحوث التى أجريت فى بيئات أخرى. بل لعل هذا يفسر لنا ما نلاحظه على بعض الباحثين الذين يشعرون بالضيق والقلق حين لا تتحقق فروضهم. وهذا لون من الخطأ الفاحش فى فهم طبيعة البحث العلمى. لقد صارت الفروض عند بعض الباحثين جزءًا من نظامهم " العقيدى " لا قضايا تقبل الصحة والخطأ على أساس الأدلة والشواهد الموضوعية(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩٦: ١٠١ ـ ١٠٢).

وللتغلب على هذه المشكلة يقترح علماء مناهج البحث المعاصرون استخدام أسلوب إجراء التجارب بطريقة " معماة " على الفاحصين، وفى هذه الحالة لا يعلم الفاحصون ولا المفحوصون أية معالجة يشاركون فيها؛ إلا بعد انتهاء التجربة .

وبالرغم من هذه المشكلات، تبقى للمنهج التجريبى قيمته الواضحة فى تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب ـ النتيجة فى دراسة السلوك الإنسانى .

والشكل التالي يشير إلى بعض التصميمات التجريبية



شكل (٠) أنواع التصميمات التجريبية

رابعًا : المنهج شبه التجريبى[1] Quasi- Experimental method

حينما يستعصى على الباحث تطبيق المنهج التجريبى بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدرٍ من التحكم على العوامل الوسيطة(الدخيلة) التى لها بعض الآثار المحتملة فى السلوك موضوع الاهتمام. ويوجد فى الوقت الحاضر عدة تصميمات من هذا القبيل تجمعها تسمية عامة هى " المنهج شبه التجريبى Quasi- Experimental method.

ومعنى هذا أن التصميم شبه التجريبى Quasi- Experimental design هو عبارة عن تجريب لا يمكن أن يتحقق فيه ضبط الإجراءات التجريبية التى يتطلب ضبطها التصميم التجريبى عادة .

وتوضيحًا وتفصيلًا لما سبق يمكن القول أنه لسبب أو لآخر، توجد متغيرات عديدة لا يمكن تطويعها بطريقة مباشرة، ويمكن القول أن الاعتبار الأخلاقى الذى يجب أن يلتزم به كل العلماء من موانع تطويع المتغيرات فى التجارب(وحاجزًا أول يحول دون إجراء تطويع المتغيرات)، فلا يوجد مانع من الناحية الأخلاقية أن نلاحظ أفكار وأفعال المحكوم عليهم بالإعدام، ونقارن أفعالهم بمجموعة غير محكوم عليها؛ لكن من غير المقبول، أن يكون تدخل الباحث هو الذى يؤدى بالمبحوث إلى الإعدام، فعلى سبيل المثال؛ يمكن أن ندرس مجموعة من مدمنى المخدرات؛ لكننا لا يمكن أن نقدم المخدرات لمجموعة من الأفراد حتى يصبحوا مدمنين، ثم نقوم بدراستهم .

والحاجز الثانى الذى يحول دون إجراء التطويع هو الطبيعة النظرية. إذ توجد بعض الخصائص ـ مثل جنس المفحوصين أو سنهم ـ لا يمكن أن يقوم المجرب

---

(١) بحث شبه تجريبى Quasi- Experimental research بحث لا يستطيع الباحث فيه أن يسيطر أو يتناول المتغير المستقل . ولكنه يستطيع أن يحدد كيف يقيس المتغير التابع . ومن أمثلة هذا النوع من البحوث؛ تلك الدراسات التى تتناول استجابات عينات أو قطاعات مجتمعية كبيرة لهذه المتغيرات؛ كما يحدث فى الكوارث الطبيعية، أو التغيرات الهائلة فى السياسة الاجتماعية التى تؤثر مباشرةً فى حياة كثير من الأفراد (جابر وكفافى، ١٩٩٣، ج ٦ : ٣١٣٩) .

بتغييرها، كما توجد متغيرات أخرى؛ مثل الكوارث الطبيعية(مثل الأعاصير أو الزلازل) أو الكوارث غير الطبيعية(مثل الحروب، أو تحطم الطائرات، أو غرق العبَّارات، أو الحرائق الهائلة) يكون من الصعب من الناحية الفيزيقية، أو الأخلاقية أن نضعها موضع التنفيذ.(بركات حسن، ٢٠٠٨: ٢٤٦).

وهنا يمكن أن نطرح سؤالًا نصه " هل يمكن أن نجرى تجارب يكون موضوعها الظواهر السابقة بما يفرضه علينا البحث العلمى من حواجز لتطويع المتغيرات بغرض الدراسة؟ ". الإجابة عن هذا السؤال، مع افتراض أن الباحث سوف يلتزم بالجوانب الأخلاقية، نعم نستطيع أن نفعل ذلك، وفى نفس الوقت لا نستطيع، ذلك أننا لا نستطيع أن نقوم بتجارب حقيقية على الظواهر التى أشرنا إليها منذ قليل، لكننا نستطيع أن نجرى عليها شبه تجارب Quasi-experimental.

ويضرب " فؤاد أبو حطب وآمال صادق "(١٩٩٦: ٩٦) مثلًا يوضح لنا طبيعة المنهج شبه التجريبى يقولان: لنفرض أن أحد الباحثين أراد أن يدرس أثر الحرمان من الأسرة فى النمو الاجتماعى للطفل، أن تطبيق المنهج التجريبى الكامل فى هذه الحالة يتطلب تقسيم المفحوصين من الأطفال عشوائيًا إلى نصفين أحدهما يظل يعيش مع أسرته بينما يودع أطفال النصف الآخر فى أحد دور الرعاية، وذلك طول فترة التجربة، ثم تقارن المجموعتان فى النمو الاجتماعى. وبالطبع فإن معظم الأسر ترفض أن تسمح لأطفالها بالمشاركة فى تجربة من هذا النوع كما أن النظام الاجتماعى لا يوافق على أن ينفصل الطفل عن والديه، وأن يودع الطفل فى مؤسسة من أى نوع، إلا فى بعض الاستثناءات القليلة الشاذة فى التاريخ(معسكرات إسبرطة فى التاريخ القديم، والكيبوتزات الإسرائيلية فى التاريخ الحديث)، بل إن مثل هذا الإجراء يستحيل حدوثه فى المجتمع الإسلامى الذى تضع شريعته الأسرة فى مكانة رفيعة من البناء الاجتماعى. ولهذا؛ فلا مناص من أن يلجأ الباحث ـ عندئذٍ ـ إلى تصميم شبه تجريبى. وفى هذه الحالة يقارن بين مجموعتين من الأطفال إحداهما تعيش مع أسرها الطبيعية والأخرى تعيش فى أحد دور الرعاية(ملجأ، أو مؤسسة اجتماعية، أو مدرسة داخلية، أو دار حضانة) نتيجة لظروفها الاجتماعية .

ومعنى ذلك أن شبه التجربة هى دراسة يلاحظ فيها الباحث نتائج حدث طبيعى أو قرار متصل بالسياسة الاجتماعية يفترض فيه أن له أثر على حياة الإنسان، ويشمل ذلك على سبيل المثال: الرعاية الاجتماعية، أو برامج ما قبل المدرسة فى دور الحضانة، ورياض الأطفال، أو التعليم فى المدارس الخاصة وغيرها. ويكون المتغير المستقل فى هذه الحالة هو الحدث، أو الظرف الذى يفترض فيه أن تؤثر نواتجه على الذين يتعرضون له. والباحث هنا لا يستطيع أن يتحكم فى المتغير المستقل ـ كما يفعل الباحث التجريبى ـ ويوزع المفحوصين على مختلف المعالجات، فالتوزيع أحدثته الظروف المعتادة للحياة اليومية، وعلى الباحث أن يدرس آثاره، حينما وأينما تحدث بالفعل(أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦: ٩٧).

والمنهج شبه التجريبى يشبه البحث الاسترجاعى Facto-past experimental الموجود فى إطار البحث الارتباطى. فيما عدا أنه فى المنهج شبه التجريبى يتم فحص مستويين أو أكثر من مستويات المتغير المدروس، وذلك بدلًا من دراسة ارتباطها. وبذلك فإننا ننتظر أن تقوم الطبيعة بعملها(كأن تنشب حرب، أو يحدث زلزال)؛ وعندئذٍ نقوم بمقارنة تأثيرات ذلك المتغير المستقل، بالتأثيرات التى تحدث عندما لا يكون هذا المتغير غير موجود أو مختلف بعض الشئ، فعندما نقارن القدرة على القراءة عند الأولاد وعند البنات، أو نقارن سريعى القراءة بالراشدين المتوسطين فى القراءة، فى هذه الحالة نكون قد قمنا بتطبيق المنهج شبه التجريبى. وبذلك يمكن القول أن البحوث شبه التجريبية تجمع بين ميزة الإجراءات الارتباطية، وإجراءات الملاحظة، وذلك بالإضافة إلى قوة التجريب .

ويذكر " أبو حطب وآمال صادق "(١٩٩٦: ٩٧ ـ ٩٨) أن البحوث شبه التجريبية تتفاوت فى الكيف. ولعل أفضل تصميمات هذا النوع من البحوث أن يختار الباحث لمجموعته الضابطة أفرادًا من الذين يوضعون فى قوائم الانتظار للالتحاق بالبرنامج، أو المعالجة موضع الاهتمام؛ مثل قوائم الانتظار للالتحاق بالمدارس الخاصة أو دور الحضانة. ولعل هذا يوفر قدرًا من القابلية للمقارنة بين

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، على الأقل فى متغير الرغبة فى المشاركة فى البرنامج، أو المعالجة إن كانت لها جاذبية، أو عدم الرغبة فى ذلك إن لم تكن لها هذه الجاذبية. وهذا أفضل بالطبع من اختيار المجموعة الضابطة من " غير الملتحقين بالمدارس الخاصة "، أو " غير الملتحقين بدور الحضانة " وهم أولئك الذين لم يسع آباؤهم لإلحاقهم بالبرنامج. وفى هذه الحالة قد تكون هناك اختلافات جوهرية بين الآباء فى المجموعتين، وقد تكون لمتغيرات أخرى مثل حجم الأسرة، والدخل، والمستوى التعليمى للوالدين أهمية أكبر من برنامج دار الحضانة، أو المدرسة الخاصة فى إحداث الفروق بين مجموعتى الأطفال. وهكذا تظل نتائج شبه التجربة مفتوحة لتفسيرات متعددة، ولا تؤدى إلى تحديد قوى لعلاقة السبب والأثر ـ كما هو الحال ـ فى المنهج التجريبى الكامل .

وبالرغم من أهمية اتباع المنهج شبه التجريبى، فإننا يجب أن نكون على وعى بأن مزايا وإيجابيات هذا المنهج يتم اكتسابها على حساب الضبط. فعندما يفرض على الباحث أن يأخذ ما يعطى له، فإن ما يعطى له قد يتضمن عدة متغيرات محيرة Confoundingعلى درجة كبيرة من الأهمية.(بركات حسن، مرجع سابق، ٢٤٧).

والجدول التالى يوضح موضع البحوث شبه التجريبية بين طرق أخرى لجمع البيانات:

البيانات التفسيرية	البيانات التنبؤية	البيانات الوصفية
❑ البحث شبه التجريبى: • لا يكون المتغير المستقل خاضع للمعالجة بشكل مباشر. ❑ البحث التجريبى: • نظرًا إلى أن المتغير المستقل يتغير والمتغيرات الأخرى مضبوطة، فمن الممكن وضع علاقات سببية تتعلق بالمتغير التابع.	❑ البحث الارتباطى: • يتم القياس فيه عن طريق معامل الارتباط. والسببية فيه أمر صعب.	❑ الملاحظة الطبيعية: • يجب أن تكون متوازية مع المنهج. ❑ دراسة الحالة: • عادة ما تستخدم تحليل الحالة. ❑ البحث المسحى: • قد يستخدم طريقة الملاحظة بالمشاركة.

أنماط البحوث شبه التجريبية :

الواقع أن البحوث والدراسات شبه التجريبية إذا تم تصميمها بشكل دقيق وبعناية، يمكن أن تقود إلى معرفة ذات قيمة. ويشير كل من " فريد أبو زينة وآخرين، ٢٠٠٥؛ ومحمد البطش، ٢٠٠٦ " إلى هذين النمطين :

الأول: تصميم السلسلة الزمنية Time series design :

يتميز هذا التصميم بوجود مجموعة تجريبية واحدة يطبق عليها اختبار قبلي واختبار بعدى عددًا من المرات(ثلاث مرات على الأقل)، الأمر الذى يساعد الباحث على تقدير مدى التغير الذى طرأ على المجموعة فى مرات التطبيق .

$$O_4\ O_5\ O_6 \times O_1\ O_2\ O_3$$

مثال: قام أحد المعلمين بدراسة لاختبار فعالية استراتيجية التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل الدراسى للطلبة فى مادة اللغة العربية، وقام بتنفيذ أربعة اختبارات أسبوعية، بواقع اختبار كل أسبوع؛ قبل أن يقوم باستخدام استراتيجية التعلم التعاونى، وبعد تطبيق الاستراتيجية قام بتطبيق أربعة اختبارات بعدية لاحقة بمعدل اختبار واحد أسبوعيًا .

ويلاحظ فى هذه النوعية من التطبيق أن العوامل المؤثرة فى الصدق الداخلى لهذه الدراسة يتضمن الوقت الفاصل بين القياسات القبلية والبعدية، والاختبارات المستخدمة؛ كما أن هناك احتمالًا للتفاعل بين الاختبارات القبلية والمعالجة .

الثانى: تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة

Non equivalent control-group design

O × N O
O N O

يعتبر هذا التصميم من أكثر التصميمات شبه التجريبية استخدامًا فى البحوث

والدراسات التربوية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية. ويتطلب تطبيق اختبار قبلى لكلتا المجموعتين، إضافةً إلى اختبار بعدى بعد تقديم المعالجة للمجموعة التجريبية. وحتى تكون الدراسات ـ التى تجرى وفقًا لهذا التصميم ـ ذات قيمة علمية، فإنه يتعين على الباحث أن يكون على وعى ببعض المشكلات الخاصة التى تحدث كنتيجة للاختيار غير العشوائى للمفحوصين فى المجموعات، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للتغلب عليها .

مثال: أراد باحث أن يدرس أثر استخدام الطريقة الاستقرائية فى التحصيل الدراسى لتلاميذ الصف السابع الأساسى فى الرياضيات. ولذلك اختار مجموعتين من تلاميذ الصف السابع وطبق عليهم اختبارًا قبليًا على أفراد كلتا المجموعتين، ثم استخدم الطريقة الاستقرائية فى تدريس الرياضيات لإحدى المجموعتين، فى حين بقيت المجموعة الثانية تدرس بالطريقة الاعتيادية. وبعد انتهاء فترة التجربة، قام الباحث بتطبيق اختبار بعدى على التلاميذ فى كلتا المجموعتين، واستخرج الفروق فى أداء التلاميذ على الاختبارين القبلى والبعدى .

الفصل الرابع

تصنيف مناهج البحث التربوى و النفسى والاجتماعى

حسب أهداف الدراسة

مقدمة:

يعتبر الوصف أول هدفٍ من أهـداف الدراسـة العلميـة للـسلوك الإنـسانى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ولذلك تعتبر البحوث الوصـفية أسـهل مـن حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد أولًا على بعض المعلومـات عـن الخطـوات المختلفة المتضمنة فى بحثٍ من البحوث إلى جانب مختلـف الوسـائل المـستخدمة فى جمع البيانات والتعبير عنها. وما إلى ذلك .

وعلى الرغم من أن هدف الوصف هو أبسط أهداف الدراسة العلميـة للـسلوك الإنسانى؛ إلا أنه أكثرها أهميـة، فبدونـه ـ أى بـدون الوصـف ـ تعجـز الدراسـات العلمية عن التقدم إلى الهدفين التاليين، أعنى التفسير والتحكم .

والهدف الثانى من أهداف الدراسة العلمية للسلوك الإنسانى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، هو التعمق فيما وراء الظواهر التى تقبل الملاحظة، والبحـث عن أسباب حـدوثها، والتفـسير يـساعد الباحـث عـلى أن يـضع تعلـيلًا للظـواهر موضوع البحث، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال، لماذا تحـدث الظـاهرة؟ بيـنما الوصف ـ كما سبقت الإشارة ـ يجيب عن السؤالين: ماذا يحدث؟، وكيف يحدث؟ .

والهدف الثالث مـن أهـداف الدراسـة العلميـة للـسلوك الإنـسانى فى العلـوم النفسية والتربوية والاجتماعية هو الـسعى نحـو الـتحكم فيـه حتـى يمكـن ضـبطه وتوجيهه والتنبؤ به. ولا يمكن أن يصل العلم إلى تحقيق هذا الهدف الثالث إلا بعـد وصفٍ جيد لظواهره وتفسير دقيق صحيح لها مـن خـلال تحديـد العوامـل المـؤثرة فيها .

وحول أهداف العلم تدور صفحات هذا الفصل، فيبدأ المؤلف بالمنهج الوصفى

الذى يحقق الهدف الأول للعلم، ثم المنهج التفسيرى الذى يحقق الهدف الثانى للعلم ثم المنهج التحكمى الذى يحقق الهدف الثالث للعلم .

أولاً : المنهج الوصفى Descriptive Method :

(١) تمهيد :

من اللازم أن تتوفر لدى الباحثين أوصاف دقيقة للظاهرات التى يدرسونها قبل أن يحرزوا تقدمًا كبيرًا فى حل المشكلات. ولذا؛ فإن التطورات الأولى فى البحوث التربوية، كما فى سائر الميادين، قد حدثت فى ميدان الوصف. فلكى تحل المشكلات التى تتعلق بالأطفال، أو الإدارة المدرسية، أو المنهج، أو تدريس الرياضيات؛ يوجه الباحثون الذين يستخدمون منهج البحث الوصفى هذه الأسئلة المبدئية: ماذا يوجد؟ ما هو الوضع الحالى لهذه الظاهرات؟ ويعتبر تحديد طبيعة الظروف والممارسات، والاتجاهات السائدة - أى البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة، والأشياء، والعمليات، والأشخاص - هو هدفهم. فهم يصورون الوضع الراهن، ويحددون فى بعض الأحيان العلاقات التى توجد بين الظاهرات أو الاتجاهات التى يبدو أنها فى طريق النمو والتطور. ومن حين لآخر، يحاولون وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة.(فان دالين، ١٩٨٥ : ٣٣٥).

وتذكر كتابات عديدة متخصصة فى مناهج البحث التربوى أن المنهج الوصفى من أكثر مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ملاءمة للواقع التربوى، والواقع الاجتماعى. وأنه الخطوة الأولى نحو تحقيق الفهم الصحيح لهذا الواقع؛ ذلك أن من خلال المنهج الوصفى نتمكن من الإحاطة بكل أبعاد هذا الواقع محددةً على خريطة تصف وتصور - بكل دقة - كافة ظواهره وسماته، وحين نصل إلى هذه الخريطة نكون قد وضعنا الأساس المتين لأية محاولة تستهدف تطوير، أو تغيير هذا الواقع من أجل تحقيق أهداف مرغوبة ومطلوبة .

كما يمكن القول أن أهمية البحث الوصفى - كما يرى الكثير من المتخصصين فى مجال مناهج البحث - تكمن فى أنه الأسلوب الوحيد الممكن لدراسة الكثير من

المجالات التربوية والنفسية. فعلى سبيل المثال إذا أردنا أن ندرس مشكلات تتعلق بسلوك الأطفال المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، فإننا لن نتمكن من إجراء تجارب فى هذا الموضوع، ومن هنا نجد أن المنهج الوصفى بخطواته التى سوف نشير إليها بالتفصيل، هى الوسيلة المناسبة التى لا يمكن الاستغناء عنها لدراسة هذه السلوكيات وغيرها. ولذلك، فإن البحث باستخدام المنهج الوصفى من أكثر أساليب البحث شيوعًا بين جمهور الباحثين .

أضف إلى ما سبق أن طبيعة البحوث الوصفية تُعتبر أسهل من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد أولًا على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة فى بحثٍ من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدمة فى جمع البيانات والتعبير عنها، والفئات العامة التى قد تصنف تحتها الدراسات .

(٢) تعريف منهج البحث الوصفى :

يعرِّف " حسن عبد العال "(٢٠٠٤ : ١٦٦) البحث الوصفى بأنه " استقصاء ينصب على ظاهرةٍ من الظواهر كما هى قائمة فى الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين ظواهر أخرى ". ويشير إلى أن الأسلوب الوصفى فى البحث " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمى المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة، أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة."

(٣) أهداف المنهج الوصفى :

يهدف البحث الوصفى أساسًا إلى دراسة الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هى موجودة، والحصول على وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التى تتضمنها أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها. ومن ثم تتضح أهمية البحوث الوصفية فى دراسة الظواهر السلوكية المختلفة التى يهمنا فى أحوال كثيرة التعرُّف عليها كما هى موجودة والحصول على البيانات الخاصة بها التى تساعد على توضيحها ودراستها دراسة علمية دقيقة .

وهنا تتعين الإشارة إلى أنه لا يجب أن نفهم من ذلك أن مهمة البحث الوصفى هى مجرد تجميع البيانات والمعلومات عن الظواهر أو الموضوعات التى يتعرض لدراستها، وإنما مهمة البحث الوصفى تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك، حيث يهدف إلى توضيح العلاقات بين هذه الظواهر وتحليلها وتفسيرها .

إذًا يسعى المنهج الوصفى فى البحث إلى فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل؛ حيث يوفر هذا المنهج بيانات وحقائق واقعية، ويعتبر ذلك خطوات تمهيدية لتحولات تعتبر ضرورية نحو الأفضل. ويمكن إجمال أهداف منهج البحث الوصفى على النحو التالى :

(١) جمع بيانات حقيقية ومفصلة لظاهرة أو مشكلة موجودة فعلًا لدى مجتمع معين .

(٢) تحديد المشكلات الموجودة وتوضيحها .

(٣) إجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقويمها، وإيجاد العلاقات بين تلك الظواهر أو المشكلات .

(٤) تحديد ما يفعله الأفراد فى مشكلةٍ ما أو ظاهرة ما، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم فى وضع تصور وخطط مستقبلية واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف مشابهة مستقبلًا.

وفى جملة واحدة يمكن تلخيص هدف المنهج الوصفى فى أنه المنهج الذى يهتم بوصف الظاهرة دون التعرض للأسباب والنتائج التى تترتب عليها .

(٤) اعتبارات عامة يتعين مراعاتها فى البحوث والدراسات الوصفية :

هناك عدة تساؤلات تحتاج إلى الإجابة عنها عند استخدام المنهج الوصفى، وتعد الإجابات عن تلك التساؤلات بمثابة اعتبارات عامة فى هذا الصدد:

الأول: هل تصميم البحث كافٍ فى مجاله، وعمقه، ودقته، لكى يحصل على البيانات المعينة اللازمة لاختبار صدق الفرض أو الفروض، أو الإجابة عن التساؤل أو التساؤلات؟ أم أنه سيؤدى إلى جمع إرتجالى سطحى وغير مميز للبيانات؟

الثانى: هل أخذ الباحث الإحتياطات اللازمة الممكنة، لتوفير شروط الملاحظة، وصياغة الفروض أو الأسئلة، وتصميم بطاقات الملاحظة، وتسجيل البيانات، وتحقق من ثبات الأدلة، ومصادر المادة، حتى يتم تجنب جمع البيانات والمعلومات التى تنتج عن الأخطاء الإدراكية، وعيوب الذاكرة، والخداع المقصود، والتحيز اللاشعورى؟

الثالث: هل تم تحديد البنود المعينة التى يلاحظها الملاحظ حينما يصف شرطًا، أو حادثة، أو عملية تحديدًا واضحًا، هل تم استخدام طريقة موحدة لتسجيل المعلومات الدقيقة؟

الرابع: هل المعايير المستخدمة فى تصنيف البيانات، ومقارنتها، والتعبير الكمى عنها صحيحة؟

الخامس: هل الفئات المستخدمة فى تصنيف البيانات واضحة ومناسبة، وكفيلة بكشف أوجه التشابه، أو أوجه الاختلاف، أو العلاقات؟

السادس: هل تعكس الدراسة الوصفية تحليلًا سطحيًا للحالات والظروف الظاهرية؟ أم أنها تتعمق فى العلاقات المتبادلة أو العلاقات السببية؟(فان دالين، ١٩٨٥ ك ٦٤١ ـ ٦٤٢).

(٥) خطوات المنهج الوصفى :

يخضع المنهج الوصفى، تمامًا مثل المنهج التجريبى، لخطوات المنهج العلمى، بمعنى أنه يبدأ بمشكلة معينة يشعر بها الباحث ويجد لها أهمية، ومن ثم يحاول البحث عن الإجابة عنها أو إيجاد تفسير لها. وهو فى سبيل ذلك قد يفترض عددًا من الفروض أو يثير عددًا من التساؤلات حسب درجة تحديده للمشكلة وحسب البيانات التى جمعها حولها، ثم يحاول إثبات صحة هذه الفروض التى افترضها أو الإجابة عن التساؤلات التى أثارها، وذلك بجمع البيانات الخاصة بها مستخدمًا فى ذلك الأدوات المناسبة والتى سيأتى الحديث عنها بشئ من التفصيل بعد الانتهاء من عرض مناهج البحث. وتطبق هذه الأدوات على عينة من الأفراد تمثل المجتمع

الأصلى للظاهرة موضوع الدراسة. ثم يخضع الباحث النتائج التى توصل إليها للتحليل الذى يساعد على توضيحها وتفسيرها. وكلما كانت النتائج رقمية محددة، ساعد ذلك على تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ساعد ذلك على استخلاص التفسيرات بصورة أدق(إبراهيم وجيه، ١٩٨٠ : ١٢٨).وقد اختلف الباحثون فى عدد خطوات البحث الوصفى فمنهم من ذكر أنها تسع خطوات ومنهم من ذكر أنها عشر خطوات ومنهم من ذكر أنها أربعة .

فعلى سبيل المثال يذكر " فان دالين "(١٩٨٥ : ٣٣٦) فى معرض حديثه عن الخطوات المتبعة فى البحث الوصفى، أن الباحثين فى الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية. ولكن كما هو الحال فى أى بحثٍ من البحوث، يقومون بعناية :

(١) بفحص الموقف المشكل؛

(٢) تحديد مشكلتهم وتقرير فروضهم؛

(٣) تدوين الافتراضات أو المسلمات التى تستند عليها فروضهم وإجراءاتهم .

(٤) اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد .

(٥) اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات .

(٦) إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة والملائمة لهدف الدراسة، وقادرة على استخراج المشابهات أو الاختلافات، أو العلاقات المهمة .

(٧) التحقق من صدق أدوات جمع البيانات .

(٨) القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة، ومميزة بشكل دقيق .

(٩) وصف نتائجهم، وتحليلها، وتفسيرها فى عبارات واضحة محددة .

ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف: فهم ليسوا ـ أو ينبغى ألا يكونوا ـ مجرد مبوبين أو مجدولين. فالباحثون الأكفاء يجمعون الأدلة على أساس فروض معينة أو نظرية من النظريات، ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية؛ ثم يحللونها بعمق فى محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدى إلى تقدم المعرفة .

وهناك من الباحثين من يعرض عشر خطوات يسير فيها البحث الوصفى باعتباره أحد مناهج البحث العلمى، ويتبع خطوات الطريقة العلمية وذلك على النحو التالى :

الأولى: الشعور بمشكلة البحث وجمع بيانات ومعلومات تساعد على تحديدها .

الثانية: تحديد المشكلة التى يريد الباحث دراستها وصياغتها .

الثالثة: وضع الفروض كحلول مبدئية للمشكلة، يتجه بموجبها الباحث للوصول إلى البديل أو الحل المطلوب .

الرابعة: وضع الفرض أو الفروض أو(الافتراضات والمسلمات) التى ينطلق منها الباحث لاستكمال إجراءات دراسته .

الخامسة: اختيار العينة التى سيجرى عليها دراسته، مع توضيح حجم العينة، وأسلوب اختيارها .

السادسة: اختيار الباحث لأدوات دراسته التى سيستخدمها فى الحصول على المعلومات؛ كالملاحظة، أو الاستبيان، أو المقابلة، أو تطبيق اختبارات ومقاييس، وذلك فى ضوء طبيعة مشكلة البحث، وفروضه، ثم يقوم بتقنين هذه الأدوات، وحساب صدقها وثباتها .

السابعة: القيام بجمع البيانات والمعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة ومنظمة .

الثامنة: الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها .

التاسعة: تحليل النتائج وتفسيرها، واستخلاص التعميمات والاستنتاجات منها .

العاشرة: صياغة توصيات البحث، والبحوث المستقبلية المقترحة .

(حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ١٧٥ ـ ١٧٦).

وفى الفقرات التالية عرض لخطوات المنهج الوصفى :

الخطوة الأولى: تحديد المشكلة :

إن الظواهر السلوكية التى يتعرض لها البحث الوصفى بالدراسة والاستقصاء غالبًا ما تكون ظواهر متشابكة كثيرة العوامل، أو ترجع إلى العديد من الأسباب،

ويكون القصد من البحث فيما يتعلق بها هو تحديد هذه العوامل أو التعرف على هذه الأسباب ومن الصعب فى أغلب الأحوال أن يحصر الباحث جميع العوامل أو تحديد كافة الأسباب التى ترجع إليها الظاهرة السلوكية المعينة موضوع الدراسة. ومن ثم يصبح على الباحث أن يلتزم بأسلوب معين فى العمل لكى يحدد عن طريقه أكثر العوامل التى تتعلق بالظاهرة المعينة ارتباطًا بها، أو أكثر الأسباب تأثيرًا فيها وكلما تحددت مشكلة من المجتمع الأصل[1] واتضحت أمام الباحث أركانها، كان من السهل عليه تحديد العوامل أو الأسباب التى ترتبط بها، وتحددت بالتالى أساليب العمل التى يقوم بها فى دراسته .

وبالإضافة إلى كثرة العوامل والأسباب فى الظواهر التى تتعرض لها البحوث الوصفية، فإن هذه الظواهر ترتبط عادة بمجتمعات كبيرة العدد، ومن ثم يصبح على الباحث أن يختار عينة منها يجرى عليها أبحاثه أو يجمع عنها بياناته وأن يراعى تمثيل هذه العينة للمجتمع الأصلى تمثيلًا كافيًا يعبر عن كل الخصائص التى يهدف إلى إبرازها والتى ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمشكلة البحث، وهذه الناحية بدورها يتعين أن تكون واضحة أمام الباحث وهو يختار مشكلته ويحددها فى البحوث الوصفية.

الخطوة الثانية: صياغة الفروض :

الخطوة الثانية من خطوات المنهج الوصفى بعد تحديد المشكلة هى صياغة الفروض، ومن المعروف أن الفرض العلمى يقوم على أساس من المعلومات الكافية عن الموضوع الذى يتعرض له الباحث بالدراسة. وموضوعات الدراسة فى البحوث الوصفية عادةً ما تكون مجهولة، ترمى الدراسة إلى استكشافها والتعرف على أبعادها المختلفة والعوامل التى تؤثر فيها، بمعنى أن هذه الأبعاد وتلك العوامل لا تكون محددة منذ البداية، ولا تكفى الحقائق المعروفة عنها من إقامة فروض بالنسبة لها، عكس البحث التجريبى الذى يعمد أولًا إلى التحديد الواضح للعوامل أو المتغيرات التى تؤثر فى الظاهرة التى يتعرض لدراستها، وعزل المتغير التجريبى وحده، والعمل على تغييره أو تعديله حسبما تقتضى أغراض الدراسة مع مراعاة تثبيت المتغيرات أو العوامل الأخرى لتبقى بدون تغيير أثناء الدراسة، وهذا معناه

أن هذه المتغيرات أو العوامل يجب أن تكون معروفة ومحددة من الأصل فى البحث التجريبى .

ولذلك كثيرًا ما نلجأ فى البحوث الوصفية بدلًا من افتراض الفروض، إلى إثارة عدد من التساؤلات حول موضوع الدراسة، وتقوم هذه التساؤلات على أساس النواحى التى تهم الباحث أكثر من غيرها، والتى ترتبط أكثر بموضوع الدراسة، والتى يؤدى إبرازها والتعرف عليها إلى وضوح هذا الموضوع والتعرف على خصائصه، ويصبح الغرض من البحث هو الإجابة عن هذه التساؤلات، وجمع البيانات التى ترد عليها، ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها لتعطى فى النهاية صورة متكاملة عن موضوع الدراسة(إبراهيم وجيه، ١٩٨٠ : ١٣٠).وهذا لا ينفى بطبيعة الحال إمكانية افتراض فروض فى البحوث الوصفية إذا كانت هناك بيانات أو وقائع تكفى لإقامة هذه الفروض، أو إذا كانت هناك حالات أو مواقف مشابهة وصلت البحوث السابقة إلى نتائج محددة بالنسبة لها ويمكن أن تقام الفروض على أساسها .

الخطوة الثالثة: تحقيق الفروض أو الرد على التساؤلات :

بعد افتراض فروض البحث أو تحديد التساؤلات التى يهدف إلى الإجابة عنها، تأتى مرحلة القيام بالإجراءات الخاصة بها، وتتضمن هذه الإجراءات تحديد حجم العينة التى يحاول البحث استقصاء معلوماته عنها أو الحصول على الإجابات منها أو وصفها حسب طبيعة البحث وأهدافه. وتشمل كذلك الأدوات التى يستخدمها الباحث للوصول إلى غايته، والخطوات التى يتبعها، وأيضًا المناهج الإحصائية التى يستخدمها لتحليل البيانات التى يحصل عليها حتى يتيسر له تفسيرها .

وفيما يختص بالعينة سبق أن أوضحنا أن تحديدها هام للغاية فى البحوث الوصفية، تلك البحوث التى لا يستطيع الباحث فيها عادةً أن يبحث الظاهرة فى المجتمع الأصلى كله ومن ثم يعتمد على عينة منه، ولذلك يتعين أن تتوفر فى هذه العينة جميع خصائص ومواصفات المجتمع الأصلى حتى يمكن تعميم النتائج بعد ذلك، وكلما كان حجم العينة كبيرًا، وكانت العينة أكثر تمثيلًا، كان من الممكن تعميم النتائج للاستفادة منها .

أما الأدوات، فإن البحوث الوصفية تعتمد على كافة الأدوات التى تساعد على استقصاء الظواهر أو الإلمام بالموضوعات التى تتعرض لدراستها، وتختلف أنواع الأدوات باختلاف موضوع الدراسة، فإذا كانت الغاية هى دراسة عينة من الأفراد والتعرف على سمات شخصيتهم أو قدراتهم أو ميولهم أو اتجاهاتهم فإن الاختبارات تكون هى الوسيلة المناسبة، وإذا كان الغرض هو معرفة آرائهم أو جمع بيانات منهم عن موضوع ما كان الاستبيان أو المقابلة الشخصية هى الوسيلة لذلك. ويتحدد دور كل منهما حسبما يراه الباحث أنسب لموضوع دراسته، أو قد يعتمد الباحث على أكثر من وسيلة.. وهكذا. ويسفر استخدام هذه الأدوات عن نتائج محددة يصنفها الباحث ليحصل منها على إجابة عن تساؤلاته أو يحقق عن طريقها الفروض التى صاغها .

وغالبًا ما يعتمد الباحث فى تحليله للنتائج التى يصل إليها على المناهج الإحصائية التى تُعطى دليلًا محددًا عن توفر أو عدم توفر الخاصية أو الصفة المعينة التى يبحث عنها، أو وجود فروق أو عدم وجود فروق بين خصائص العينات التى يتعرض لها بالدراسة، أو دلالة الإجابات التى يتحصل عليها.. أو غير ذلك من النتائج التى يحصل عليها .

الخطوة الرابعة: تفسير النتائج :

بعد تحليل النتائج وتحديد درجة وجود الصفة أو دلالة الإجابة أو غير ذلك من النتائج التى يصل إليها الباحث يعمد إلى تفسيرها وذلك بالرجوع إلى طبيعة الظاهرة التى يدرسها وعينة الأفراد التى درس هذه الظاهرة من خلالها.. وكل ما يساعد على وصفها، وهو الغرض الأساسى من البحث الوصفى .

وعلى قدر نجاح الباحث فى تفسير نتائجه على قدر ما تكون الاستفادة من هذه النتائج، وكلما ساعدت هذه التفسيرات على الإلمام بكافة خصائص الظاهرة وأبعادها والعوامل المؤثرة فيها تيسر للباحث أن يضع تفسيرًا متكاملًا للظاهرة التى يدرسها، أو بمعنى آخر نظرية خاصة بها.

(٦) **الأسس التى تقوم عليها البحوث الوصفية :**

فى ضوء ما عرضناه من خطوات للبحث الوصفى، يمكن القول أن البحوث والدراسات التى تستخدم منهج البحث الوصفى ترتكز على ستة أسس تتواتر الإشارة إليها فى كتب مناهج البحث على النحو التالى :

الأول: أنه يمكن الاستعانة فى البحوث الوصفية بمختلف الأدوات المستخدمة للحصول على البيانات والمعلومات بشكل دقيق وواضح كإستخدام الملاحظة والمقابلة والاستبانات وتحليل الوثائق والسجلات، بل يمكن الجمع بين أكثر من أداة واحدة مثل المقابلة والملاحظة مثلًا .

الثانى: أن هناك اختلافًا فى مستويات التعمق فى البحوث والدراسات الوصفية. ذلك أن بعض الدراسات تكتفى بالوصف الكمى أو الوصف الكيفى لجوانب الظاهرة موضع الاهتمام دون دراسة الأسباب المؤدية أو العوامل السببية التى أفضت إلى حدوث الظاهرة على هذا النحو. فى حين قد تهتم دراسات وصفية أخرى بالتعرف على الأسباب المؤدية إلى حدوث الظاهرة، وما يمكن إجراؤه أو تغييره بحيث يؤدى إلى تعديل فى الظاهرة التى يخضعها الباحث للدراسة .

الثالث: أنه فى ضوء ما ورد فى الأساس الثانى يمكن القول أن البحوث والدراسات الوصفية سوف تتنوع من حيث مستويات تعمقها؛ وذلك على متصل يبدأ بمجرد جمع البيانات والمعلومات والإحصاء البسيط، أو الوصف البسيط للظاهرة وإلى أن يصل إلى تنظيم العلاقات بين هذه المعلومات، وانتهاءً بدراسة أثر عامل معين على عامل آخر .

الرابع: أن البحوث والدراسات الوصفية غالبًا ما تعتمد على اختيار عينات ممثلة للمجتمع الأصل الذى تتصدى لدراسة ظاهرة معينة فيه .

الخامس: أن البحوث والدراسات الوصفية لابد أن تحقق مستوى معين من التجريد Abstraction حتى يمكن تمييز سمات الظاهرة موضع البحث وخصائصها .

ومعروف أن التجريد مفهوم يعنى تمييز سمات وخصائص موقفٍ ما.

والظواهر فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية ـ بوجه عام ـ تتسم بالتداخل وبالتعقيد الشديدين. الأمر الذى قد لا يتمكن معه الباحثون من ملاحظة كافة هذه الظواهر فى مختلف حالاتها الطبيعية، ولهذا فليس هناك من مفر من اللجوء إلى التجريد بمعنى عزل وانتقاء مظاهر معينة من " كل" عيانى كجزء من عملية تقويمه .

السادس: أن التعميم مطلب ضرورى فى البحوث والدراسات الوصفية؛ ذلك أنه إذا أمكن تصنيف الوقائع والأشياء والكائنات على أساس معيار مميز، أمكن استخلاص حكم أو أحكام تصدق على فئة معينة منها، والحكم التعلق بفئة يطلق عليه لفظ تعميم، وقد يكون الحكم شاملًا فيبدأ بكلمة " كل" أو " جميع" أو " لا يوجد "، وقد يكون الحكم جزئيًا فيبدأ بكلمة " بعض " أو " معظم ."

(٧) أنماط البحوث الوصفية :

لا يوجد اتفاق بين العلماء فى مناهج البحث حول كيفية تصنيف البحوث والدراسات الوصفية إلا أنه يمكن التعرف على ثلاثة أنماط شائعة من البحوث الوصفية، تتواتر الإشارة إليها فى الكتابات المتخصصة وذلك على النحو التالى :

النمط الاول: البحوث والدراسات المسحية :

حينما تبذل محاولات لحل المشكلات يقوم غالبًا أفراد من ميادين كثيرة ـ من الحكومة، والإعلام، والسياسة، والتربية ـ بالاضطلاع بدراسات مسحية. فيجمعون أوصافًا مفصلة عن الظواهر الموجودة بقصد استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الممارسات الراهنة، أو لعمل تخطيطات أكثر ذكاءً بغية تحسين الظروف والعمليات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو التربوية .

وقد لا يكون هدف هؤلاء الأفراد مجرد كشف الوضع القائم، ولكن تحديد كفاءته أيضًا عن طريق مقارنته بمستويات؛ أو معايير أو محكات، تم اختيارها، أو إعدادها. فمثلًا، قد تقارن إجراءات الفحص الصحى " بأفضل الأساليب " كما تحددها السلطات، وقد تقارن درجات الأطفال فى القراءة بمعايير مستمدة من

مجموعات معينة، وقد يقوم باحثون، أيضًا، بمسح عن الطريقة التى بها حل أناس آخرون مشكلات مماثلة لكى يحصلوا على معلومات تساعدهم فى تحسين أوضاعهم الراهنة. ويجمع بعض الدارسين أنماط المعلومات الثلاثة جميعًا أى معلومات عن الوضع الراهن، ومقارنة الوضع بالمستويات، وأساليب ووسائل تحسين الوضع، إلا أن باحثين غيرهم يقصرون دراساتهم على نمط أو اثنين من هذه الأنماط الثلاثة .

وقد تكون الدراسات المسحية على نطاق ضيق، كما قد تكون على نطاق واسع، ذلك أنها قد تقتصر على دولة واحدة، أو منطقة واحدة، أو محافظة واحدة، أو النظام المدرسى فى مدينة من المدن، أو بعض الوحدات الأخرى، وقد تمتد جغرافيا لتشمل عدة بلاد. وقد تجمع البيانات المسحية من كل عضو من أعضاء العينة؛ أو من عينة منتقاة بدقة. وقد تختص البيانات التى يتم جمعها بعدد هائل من العوامل المتعلقة أو ذات الصلة، أو ببنود قليلة منتقاة، ويتوقف مدى الدراسة وعمقها بشكل أساسى ـ على طبيعة المشكلة .

ويعرف المسح Survey بأنه محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين، أو عينة معينة، وذلك عن طريق استخدام استمارات البحث، أو المقابلات .

ويذكر كل من " فؤاد أبو حطب وآمال صادق "(١٩٩٦ : ٦٥) أن المسح كما يستخدمانه له معنى محدد ـ هو أنه " دراسة لحاضر الظواهر العلمية " وهو بهذا المعنى؛ يجيب عن أحد أربعة أسئلة مهمة، أو عنها جميعًا، باستخدام الأدوات المناسبة لجمع البيانات :

الأول: ما هى طبيعة الظاهرة موضع البحث؟ وهذا السؤال ينتمى إلى المنهج الوصفى .

الثانى: ما هى العلاقات بين المكونات(المتغيرات) التى تتألف منها بنية الظاهرة موضع البحث، والتى تقترن معًا حسب مبدأ التلازم فى الاختلاف؟ وهذا السؤال ينتمى إلى المنهج الارتباطى .

الثالث: ما هى العلاقات بين المكونات(المتغيرات) التى تتألف منها الظاهرة،

ومتغيرات أخرى خارجية عنها، والتى تقترن معها حسب مبدأ التلازم فى الحدوث؟ وهذا السؤال ينتمى إلى المنهج شبه التجريبى .

الرابع: ما هى المتغيرات من خارج الظاهرة موضع البحث التى ترتبط بالمتغيرات داخلها بعلاقة سببية؟ وهذا السؤال ينتمى إلى المنهج التجريبى .

يمكن القول إذًا أن الوظيفة الأساسية للمسح هى توفير المعلومات حول موقف أو جماعة؛ ذلك أنه محاولة لجمع بيانات من أعضاء المجتمع الأصل، أو عينة منه؛ لكى نحدد الحالة الراهنة لهذا المجتمع، أو لهذه العينة بالنسبة لمتغير أو أكثر. والنمط الشائع هو الدراسة المسحية بالعينة؛ وفى هذه الدراسة يستنبط الباحث معلومات عن المجتمع الأصل كله، وذلك بالاعتماد على استجابات أفراد العينة المأخوذة من ذلك المجتمع .

أهمية البحوث والدراسات المسحية :

لا شك فى أن للدراسات المسحية أهمية كبيرة. ويمكن تحديد هذه الأهمية فى النقاط الأربع التالية :

الأولى: أن للبحوث والدراسات المسحية فائدة نظرية(على المستوى النظرى) فالباحث التربوى على سبيل المثال قد يلجأ إليها بعد أن تكون قد أجريت بحوث استطلاعية(كشفية) على الظاهرة التربوية موضع الاهتمام من جانبه؛ فيحاول جمع الحقائق عن الظاهرة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات بشأنها. وتتوقف الأهمية النظرية للدراسات المسحية على مقدار ما أسفرت عنه الدراسات السابقة؛ وعلى مدى معرفة الباحث بالظاهرة المدروسة .

الثانية: أنه يمكن الاستفادة من البحوث والدراسات المسحية فى عمليات التخطيط القومى والتربوى. ونظرًا إلى أن التخطيط يتطلب التعرف على الأهداف المختلفة للجماعات وقياسها؛ كمًا وكيفًا، وترتيبها حسب أولوياتها، واستقصاء رغبات الأفراد والجماعات، والتعرف على ميولهم، واتجاهاتهم، والكشف عن الموارد والإمكانات، وتقديرها، فإنه يصبح من المحتم القيام بدراسات مسحية لجمع

البيانات المطلوبة، وهذه البيانات تجمع عادةً قبل البدء فى البرامج المختلفة، وتجمع أثناء، وبعد تنفيذ البرنامج .

الثالثة: أنه يمكن الاستفادة من البحوث والدراسات المسحية ـ أيضًا ـ فى دراسة المشكلات وتحديدها، وتحديد مدى تأثيرها على المجتمع. وتحديد ومعرفة الأفراد، والجماعات المهتمة بحل هذه المشكلات، وتقدير الموارد والإمكانات الموجودة، والتى يمكن استخدامها لعلاج المشكلات، واقتراح الحلول لها .

الرابعة: أنه يمكن الاستفادة من البحوث والدراسات المسحية ـ كذلك ـ فى قياس اتجاهات الرأى العام نحو مختلف الموضوعات. وقد يتطلب الأمر ـ فى كثير من الأحيان ـ قياس الاتجاهات فى مراحل مختلفة لتقييم الجهود المبذولة، أو للمقارنة بين طرق مختلفة لتغيير الاتجاهات .

أنواع الدراسات المسحية :

توجد تصنيفات متعددة للبحوث والدراسات المسحية، وسوف نناقش خمسة أنواع فرعية من هذه البحوث هى: المسح المدرسى، وتحليل العمل، وتحليل الوثائق، الدراسات المسحية عن الرأى العام، وأخيرًا مسح المجتمع المحلى .

وتجدر الإشارة هنا إلى أمرين؛ أولهما أن هذا التصنيف ليس تصنيفًا نهائيًا؛ لا يقبل التغيير والتعديل، وثانيهما أنه لا يوجد خط فاصل دقيق بين هذه الأنواع .

وفيما يلى عرض لهذه الأنواع الخمسة :

(أ) الدراسات المسحية المدرسية(المسح المدرسى):

بدأ بعض العاملين فى مهنة التربية والتعليم، مع بدايات القرن العشرين الماضى، فى القيام بعمليات مسح مدرسى. وبناءً على ما توصلوا إليه من نتائج أعدوا خططًا لتحسين الكفاية والفاعلية التربوية. وبتعاقب السنين، قام من جاء بعدهم بمواصلة جمع الحقائق عن طريق الملاحظات، والاستخبارات، والمقابلات، والاختبارات المقننة، وبطاقات الدرجات، ومقاييس التقدير، وغير ذلك من طرق جمع البيانات

والمعلومات، وتقويمها؛ ونتيجة لتحليل تلك البيانات، قدموا توصيات أحدثت تحولًا فى الكثير من الممارسات الإدارية، والتعليمية، والمالية، ومناهج التعليم .

كما يتعلق هذا النوع من البحوث والدراسات المسحية بدراسة الموضوعات والمشكلات المتعلقة بالميدان التربوى بكافة أبعاده؛ كالأهداف التربوية، ومحتوى المنهج، وطرق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وهيئة التدريس، والتوجيه الفنى، والإجراءات المالية والإدارية، والخدمات الطلابية، والمبانى المدرسية وغيرها من مكونات النظام المدرسى والعوامل المؤثرة فيه .

ويمكن أن يقوم بهذا المسح أعضاء من هيئة التدريس والإدارة، وقد يقوم به فريق من أعضاء هيئة التدريس والخبراء. وتجرى الدراسات المسحية المدرسية عامة بغرض التقويم الداخلى أو الخارجى، أو بغرض التقويم والتوصل إلى تحديد الاحتياجات؛ وينتج عن هذه الدراسات فى الغالب مجموعة من التوصيات أو تقديرات للاحتمالات المستقبلية، وهى تقوم على جمع البيانات عن الوضع الراهن لمتغيرات مثل: خصائص المجتمع المحلى، وهيئة العاملين الإدارية والفنية، والمجتمع والتعليم .

البيانات التى يبحث عنها فى الدراسات المسحية المدرسية :

تقع المعلومات التى يُبحث عنها فى معظم الدراسات المسحية فى النواحى الأربع التالية:(١) الوضع الذى يتم فيه التعليم، و(٢) خصائص هيئة التدريس، و(٣) طبيعة التلاميذ، و(٤) العملية التربوية .

أما الوضع الذى يتم فيه التعليم؛ فإن بعض الدراسات المسحية تختص بالوضع القانونى، أو الإدارى، أو الاجتماعى، أو المادى للتعليم. ذلك أنها قد تبحث عن معلومات عن القرارات الممكنة، أو المراسيم والاحتفالات، أو التشريعات، أو قوانين المجالس المحلية، أو قواعد مجالس الآباء، أو أية تشريعات أخرى تؤثر بشكل أو بآخر فى العملية التربوية. وقد تبحث الدراسات المسحية أيضًا فى تشكيل مجالس إدارة المدارس، والهيئات، واللجان، والجمعيات التى تتعلق بالمشروعات التربوية، ومسؤولياتها، وسلطاتها، وعلاقاتها .

ومن الشائع أن تبحث الدراسات المسحية عن أوصاف لمختلف جوانب المبنى المدرسى، مثل الموقع، الإضاءة، التهوية، مساحة الأرض التى يشغلها كل تلميذ، والظروف الصحية، وظروف الأمن، وأماكن اللعب، والمطعم، والمكتبة. وفى بعض الأحيان تثار أسئلة عن التجهيزات، والإمدادات، مثل عدد الكتب التى بالمكتبة، وأنواعها، أو عدد المعامل، والأدوات الرياضية، أو الأجهزة السمعية والبصرية، وأنواعها، أو غير ذلك من التجهيزات. وتختص بعض الدراسات المسحية بحجم الفصول، وطولها، وعددها، فى حين تبحث دراسات أخرى فى جوانب التركيب الاجتماعى فى الفصل المدرسى أو المنزل، أو المجتمع المحلى الذى يمكن أن يؤثر فى عملية التعلم .

وأما خصائص هيئة التدريس؛ فإن كثيرًا من الدراسات المسحية تجمع معلوماتٍ عن المدرسين والموجهين، والإداريين الذين يكونون مسؤولين بدرجة كبيرة عن العملية التربوية. فقد تثار بشأنهم أسئلة تتعلق بجنس المعلم، أو العمر، أو الجنسية، أو التعليم، أو الدرجات، أو الخلفية الاجتماعية ـ الاقتصادية، أو عضوية الجماعات، أو الدخل. وقد تُبذل بعض الجهود لمعرفة الأماكن التى يعيشون فيها، أو كفاية مساكنهم، أو مؤهلاتهم، وممتلكاتهم، أو أحوال التقاعد .

كما تدرس العديد من الدراسات المسحية سلوك المعلمين فى الفصل المدرسى، والقسم الذى يعملون فيه؛ والمجتمع الذى ينتمون إليه؛ بهدف قياس فاعلية عملية التدريس، أو تحسينها. ويعتبر من بعض أهداف الدراسات المسحية تحديد الصلاحية الجسمية للمربين، واتجاهاتهم حيال قضايا مختلفة، وطبيعة علاقاتهم بالزملاء، والطلاب، والمجتمع، ومدى هذه العلاقات، وتوقعاتهم لأنفسهم، وللطلاب والمدرسة، والمجتمع المحلى. وتبحث دراسات مسحية أخرى عن الواجبات المختلفة التى يقوم بها المربون وما يكرسونه من وقت لكل منها. وتجرى أيضًا دراسات أخرى عن مسؤوليات رجال الإدارة، ورؤساء الأقسام، والمدرسين والموظفين الآخرين، وسلطاتهم وما بينهم من علاقات .

وأما طبيعة التلاميذ، فإن الكثير من الدراسات المسحية تهدف إلى اكتساب معلومات عن الأنماط السلوكية للتلاميذ داخل الفصل الدراسى، ومع جماعات

الرفاق، وفى المنزل، وفى المجتمع المحلى. وقد تبحث عن أوصاف بشأن الوضع الاجتماعى ـ الاقتصادى للأسرة. وقد يوجه الباحثون أسئلة عن الحالة الصحية للتلاميذ، واتجاهاتهم، ومعلوماتهم، ومهاراتهم، وتحصيلهم الأكاديمى، ومعاملات ذكائهم، واستعداداتهم، وعاداتهم فى العمل أو الدراسة، وما يفضلونه وما لا يفضلونه. وتهتم بعض الدراسات المسحية بمعالجة الأنشطة اللا صفية(أنشطة خارج المنهج) أو خبرات المعسكرات والرحلات، أو أنشطة اللعب، أو الأنشطة الترويحية. وقد تثار أسئلة عن عادات القراءة، أو العادات الصحية، أو التغذية. وتختص بعض البحوث بسجلات الحضور والغياب، أو بعدد التلاميذ، أو التلاميذ المشكلين والمضطربين، وأنماطهم، أو بطبيعة حالات النظام أو السلوكيات الدالة على الجناح والانحراف وتكرارها واستمراريتها وما إلى ذلك من سلوكيات غير مرغوبة .

وأما العملية التربوية، فقد تقوم الدراسات والبحوث المسحية بإخضاع البرامج والعمليات والعائدات التربوية لفحص الباحثين ودراستهم. فقد يبحث هؤلاء الباحثون فيما يتضمنه المنهج وما لا يتضمنه. وقد يدرسون الوقت المخصص للأنشطة والجوانب المختلفة لكل نشاط؛ مثل مقدار الوقت الذى يخصص للأدب، والنحو، والتعبير فى فصول اللغة الإنجليزية. وقد يقوم الباحثون بتقويم محتويات الكتب المدرسية والمواد التعليمية من حيث طبيعتها وقدرها. وقد تصف بعض البحوث المسحية طبيعة الخدمات المدرسية وعددها، مثل الخدمات المتعلقة بالصحة، والمكتبة، والتوجيه، والبحث، وتعليم الكبار، ويسعى بعض الباحثين إلى الحصول على معلومات عن أنواع ودرجات التقدم، أو التخلف بين الطلاب فى المواد الدراسية المختلفة، وعلى مستويات أكاديمية متباينة .

(ب) الدراسات المسحية عن تحليل العمل :

ويستخدم تحليل العمل ـ وهى طريقة مستعارة من ميدان إدارة الأعمال والأعمال الحكومية ـ فى بعض الأحيان لدراسة الأوضاع الإدارية، والتعليمية، وغير التعليمية. ففى هذه البحوث قد تجمع المعلومات عن واجبات العاملين

ومسؤولياتهم العامة، والأنشطة المعينة التى يزاولونها فى عملٍ من الأعمال، وأوضاعهم، وعلاقاتهم فى داخل التنظيم الإدارى، وظروف أعمالهم، وطبيعة نوع التسهيلات المتاحة لهم. وقد تبحث أيضًا أوصاف التعليم، والتدريب المتخصص للعاملين وخبراتهم، ومرتباتهم، وما لديهم من معارف، ومهارات، وعادات، ومستويات صحية، وسمات سلوكية. وتساعد البيانات المتجمعة الباحثين على وصف ممارسات وظروف العمل الجارية، والكفاءات والسمات السلوكية التى يتصف بها الأفراد، أو ينبغى أن يتصفوا بها لكى يقوموا بعملهم بفاعلية وكفاية .

وينبغى على الباحثين الذين يضطلعون بدراسات تحليل العمل؛ أن يكونوا واعين بالصعوبات المتضمنة فى الحصول على أوصاف دقيقة. فمثلًا إذا جزأت دراسة من الدراسات عملًا من الأعمال إلى عديد من الأنواع المعينة من الأنشطة؛ فإن جُماع هذه الأشياء الكمية أو الآلية تعطى صورة جزئية عن العمل فقط؛ ذلك لأن هذا التحليل يغفل الخصائص الكيفية أو الابتكارية اللازمة للأداء الناجح للعمل. فالدراسة التى لا تعطى اهتمامًا للخصائص الشخصية اللازمة للعامل؛ مثل المثل العليا، والاتجاهات، والثراء الفكرى، والأصالة والتعاون، ومدى إمكانية الاعتماد على الشخص وما يتمتع به من فطنة وكياسة ـ لا تقدم وصفًا كاملًا للعمل. إلا أنه من العسير الحصول على بيانات موضوعية ثابتة تتعلق بهذه الخصائص الشخصية التى تلعب دورًا مهمًا فى تحديد الطريقة التى يؤدى بها العمل. كذلك يقوم تحليل العمل الذى يعطى أوزانًا متساوية لكل الأنشطة، والوظائف والخصائص الشخصية التى ترتبط بوظيفة معينة ـ صورة ممسوخة أيضًا؛ لأن كل عامل لا يسهم فى أداء العمل بدرجة متساوية. ومن ثم ينبغى تدبير طريقةٍ ما لتقدير الأهمية النسبية لمكونات العمل المختلفة، ومن العسير الحصول على طريقة موضوعية لعمل ذلك.

(جـ) الدراسات المسحية عن تحليل الوثائق :

قد تكون قراءة الوثائق والسجلات ثقيلة بالنسبة لغير المتخصص؛ إلا أن الباحثين غالبًا ما يستكشفون بيانات ممتعة ولها دلالتها من هذه المصادر. ويرتبط

تحليل الوثائق ـ الذى يسمى أحيانًا بتحليل المحتوى[1]، أو النشاط، أو المعلومات ارتباطًا وثيقًا بالبحوث التاريخية. فكل من هذين المنهجين من مناهج البحث ـ أى منهج البحث الوصفى ومنهج البحث التاريخى ـ يفحص السجلات الموجودة، إلا أن البحوث التاريخية تهتم أساسًا بالماضى البعيد؛ بينما تتعلق البحوث الوصفية بالوضع الراهن .

(د) الدراسات المسحية عن الرأى العام :

ويستخدم القائمون بالدراسات المسحية عن الرأى العام عادة الاستفتاءات أو المقابلات الشخصية لجمع بياناتهم، ويختار القادرون منهم مبحوثيهم(مفحوصيهم) بعناية بحيث تمثل بدقة وجهات نظر كل قطاع من المجتمع كله. فمثلًا لكى يتنبأ هؤلاء القائمون بنتيجة انتخاب قومى، فإنهم يسعون أولًا إلى تحديد المتغيرات التى سوف تؤثر فى اقتراع الأفراد؛ مثل الوضع الاقتصادى، أو الدين، أو الانتماء لحزب من الأحزاب، أو السن، أو الإقامة فى القرية ـ أو المدينة، أو التعليم، أو الجنس. وبعد وضع هذه المحددات، فإنهم يقومون مقدار الوزن الذى يعطونه لكل متغير من هذه المتغيرات عند اختيار العينة .

حدود الدراسات المسحية عن الرأى العام :

للدراسات المسحية عن الرأى العام حدود؛ فتلك الدراسات التى لا تبنى بعناية، تؤدى إلى معلومات لا يوثق بها. فلو فرضنا أن مديرًا للتربية فى منطقةٍ ما أرسل استفتاءات تتعلق بقضايا التعيينات المالية للمدارس لكل الاجتماعات التى تعقدها مجالس الآباء والمدرسين بالمدارس العامة؛ فمن المحتمل ألا تتفق نتائجه مع التصويت الذى سوف يعطى يوم الانتخاب؛ لأن أعضاء مجالس الآباء والمدرسين عادةً ما يكونون أكثر رغبة فى الحصول على مدارس جديدة من أولئك المواطنين المتقاعدين، والأزواج الذين لم يرزقوا أطفالًا، وأولئك الذين أرسلوا أطفالهم إلى المدارس الخاصة، كما أن البيئة التى يجرى فيها الاقتراع قد تؤثر أيضًا فى مدى الثقة

---

(١) سوف تتم الإشارة إلى كلٍ من تحليل الوثائق وتحليل المحتوى بشئ من التفصيل فى الفصل السادس الخاص بأدوات جمع البياناتٍ فى مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية.

فى البيانات. فلو طلبنا من مجموعة من الطلاب ـ مثلًا ـ أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وكانوا يحبون مدرسهم الحالى، أو كان لديهم امتحان صعب منذ فترة بسيطة؛ فإنهم قد يسجلون استجاباتهم لهذه الأمور بدلًا من أن يسجلوا اتجاهاتهم الأكثر استمرارًا نحو الرياضيات .

وقد تثار أيضًا مشكلات أخرى تتعلق بصحة الإجابات التى تجمعت فى الدراسات المسحية وثباتها. فعندما يعطى الناس، قضية من القضايا ـ قدرًا كبيرًا من التفكير، فإنهم يكونون قادرين على إعطاء رأى محدد فيها، أما إذا لم يحاطوا علمًا بالموضوع؛ فإنهم لا يستطيعون إلا إعطاء قرارات مضطربة، أو أحكام متسرعة. كما أن قياس شدة الرأى، أو عمقه أمر صعب أيضًا؛ فإذا أجابت إمرأتان على استفتاء من الاستفتاءات، فقد توضح كل منهما أنها تعارض إدخال هيئة الأمم المتحدة كموضوع للدراسة فى المدارس؛ ولكن إحداهما قد تقتنع بتغيير رأيها بسهولة؛ بينما قد تعارض الأخرى وتتمسك بما تعتقد بقوةٍ وصلابة .

(هـ) الدراسات المسحية للمجتمعات المحلية :

غالبًا ما يجد الباحثون التربويون أنه من الضرورى دراسة الوضع فى المجتمع المحلى، والجوانب المميزة للحياة فيه نتيجة لما بين المدارس والمجتمع المحلى من علاقة وثيقة. وفى بعض الأحيان، ينضم الباحثون التربويون إلى باحثين اجتماعيين آخرين فى مشروعات البحث عن الحقائق، أو ما تعرف بالدراسات المسحية عن المجتمع المحلى؛ أو الدراسات المسحية الاجتماعية، أو الدراسات الميدانية. وهذه الدراسات المسحية للمجتمع المحلى قريبة الشبه جدًا من الدراسات المسحية المدرسية؛ ذلك أنها قد تتضمن بيانات تتعلق بالمدارس، وبالعكس قد تحلل الدراسات المسحية المدرسية جوانب كثيرة من المجتمع المحلى .

وحول مجال الدراسات المسحية عن المجتمع المحلى ومدى عمقها، يذكر " فان دالين "(١٩٨٥ : ٣٥٦) أن بعض الدراسات المحلية تتركز بدرجة كبيرة حول موضوعات معينة مثل الخدمات الصحية، أو العمل، أو جُناح الأحداث، أو الإسكان، وتقدم دراسات مسحية أخرى بيانات تتعلق بقطاع معين من قطاعات المجتمع .(مثل الشباب الذين يهاجرون إلى البلاد الأوروبية وإلى الولايات المتحدة

بطرق مشروعة، والشباب الذين يهاجرون بأساليب وطرق غير مشروعة، وكـذلك المقيمين فى المناطق العشوائية).ومن ناحية أخرى؛ فإن هناك دراسات مسحية شاملة تغطى الكثير من جوانـب الحيـاة فى المجتمـع المحـلى، وقـد تعطـى ـ تقريبًـا ـ وزنًـا متساويًا لكل جانبٍ منها. وتعتبر طبيعة المشكلة التى يتصدى لها الباحـث، ومقـدار الوقت، والمال، والقيادة الرشـيدة المتيـسرة، واسـتعداد الهيئـات للتعـاون فى مـسح المجتمع المحلى؛ عوامل لها دورها فى تحديد مجال الدراسة وعمقها .

ويقوم الباحثون الذين يـضطلعون بدراسـات مـسحية شـاملة عـن مجتمعـاتهم المحلية بجمع معلومات تتعلق بعوامل كثيرة تسهم فى تحديد طبيعة الحياة فى المجتمع المحلى. ولكى يقوموا بذلك، يوجهـون أسئلة مثل الأسئلة التالية تدور حول:

(١) تاريخ المجتمع المحلى :

ما هى الحقائق المتوفرة فيما يتعلـق بأصـل المجتمـع المحـلى وبنمـوه وتطـوره فى مراحله المبكرة وسكانه الأوائل؛ وقادته الـرواد وتـأثيراتهم، ومؤسـساته ومناشـطه الاقتصادية الأولى؟ وما هى التطورات التى حدثت منـذ ذلـك الوقـت؟ ومـا هـى العوامل التى أدت إلى حدوث هذه التغيرات؟ .

(٢) الحكومة والقانون :

ما هو الأساس القانونى أو التنظيمى لكيان المجتمـع المحـلى وإدارتـه القائمـة؟ كيف تحدد القوانين واللوائح والتنظيمات المتعلقة بهذا المجتمع المحلى، والتـشريعات المحلية: الحقوق والواجبات؟ وعلاقـات الهيئـات المختلفـة والمـوظفين؟ ومـا هـى التنظيمات السياسية التى توجد؟ ما هى الطرق التى تستخدم فى جمع الضرائب؟ وما هى القوانين التى تحكم حق زيادة الضرائب؟ ما هى طبيعة الخـدمات التـى تقـدمها الهيئات الحكومية، ونوعها، ومداها؟ .

(٣) الظروف الجغرافية والاقتصادية :

كيف تؤثر جغرافية المنطقة فى النقل، والمواصلات، والأعمال، والمهن، والصحة، وقيمة الأرض، والترويح، وتوزيع السكان، والتاريخ الاجتماعى؟ ما هـى المناشـط الاجتماعية التى توجد فى المجتمع المحلى؟ أى النـاس، أو الجماعـات، أو التنظـيمات

تمثل اهتمامات الجماعات المختلفة فى: العمل أو الزراعة؟ ما هو تأثيرها فى المجتمع المحلى؟ ما هى الأحوال الاقتصادية للناس؟

(٤) الخصائص الثقافية :

هل المجتمع المحلى منعزل اجتماعيًا عن المجتمعات المحلية الأخرى؟ ما هى أسباب هذا الانعزال وآثاره؟ هل هناك مظاهر للجهود التعاونية وتماسك الجماعة؟ هل هناك مظاهر للإنشقاقات والصراعات الطائفية، أو الطبقية، أو الدينية؟ ما هى المستويات الأخلاقية العامة للمجتمع المحلى؟ ما هى المناشط، والخدمات، والتسهيلات الثقافية التى توجد مثل دور العبادة، والمكتبات والمتاحف، والحدائق؟ ما هى الهيئات والتنظيمات، والمشروعات الخاصة التى توفر هذه الخدمات، وما هى علاقتها ببعضها؟ ما هى المناشط أو الظروف المضادة للمجتمع؛ مثل مناطق الآفات، والجريمة، والجُناح؛ ومن المسؤول عنها؟ إلى أى حدٍ، وكيف تثرى الجماعات، والهيئات والظروف المختلفة؛ حياة المجتمع المحلى، أو تعرضه للخطر؟

(٥) السكان :

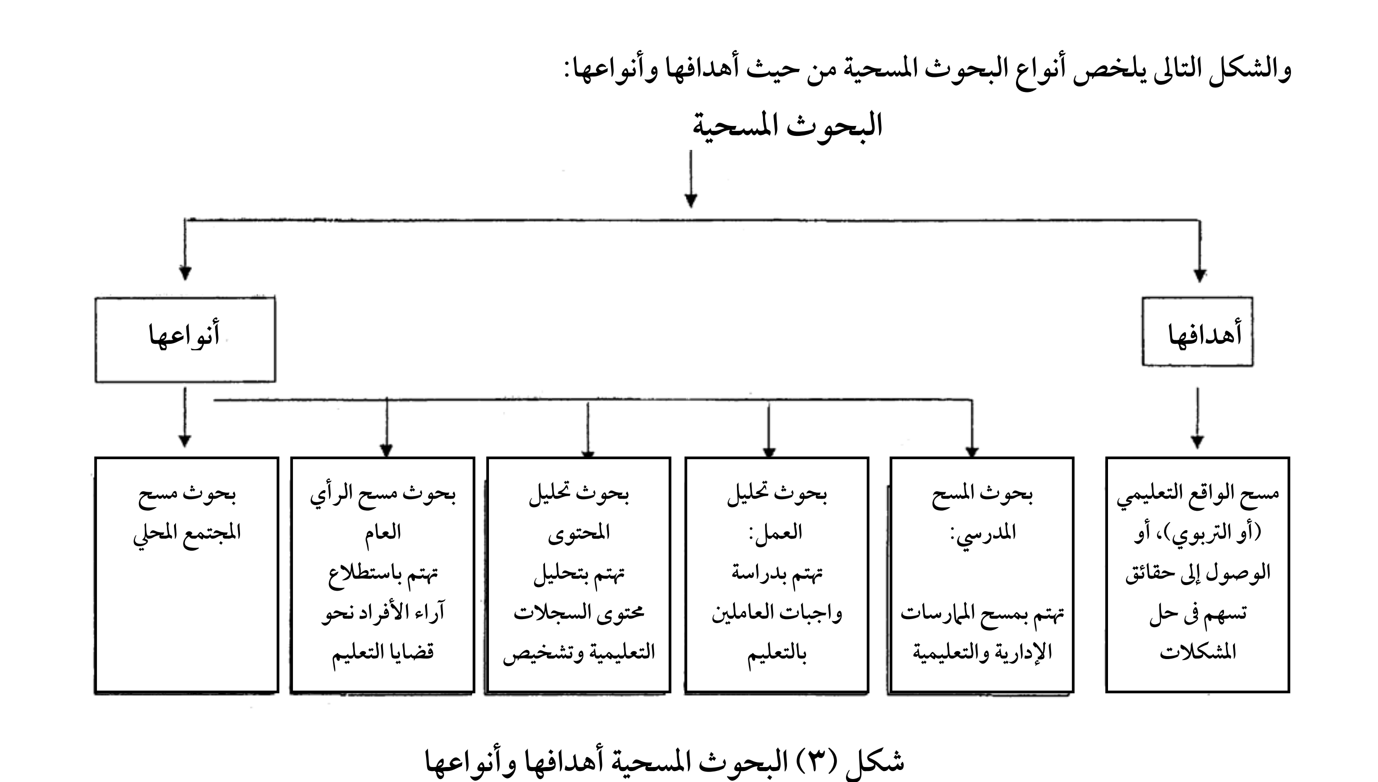
ما هو تكوين السكان؟ من حيث: السن، والجنس، واللون، والتعليم، والحرف، واللغة القومية، ونوع وموقع المساكن؟ كيف يتحرك السكان؟ ما هو حجم السكان؟ هل هو يتزايد أم يتناقص؟ ولماذا؟ ما الذى تكشفه معدلات المواليد، والوفيات، والمرض عن السكان؟ .

ومنذ البداية استخدام القائمون بالدراسات المسحية للمجتمعات المحلية طرقًا وأساليب للبحث من ميادين مختلفة، واعتمدوا على مصادر متعددة كثيرة للمعلومات، فقد استخدموا الاستفتاءات، والمقابلات الشخصية، والملاحظة المباشرة، والأساليب الإحصائية، والدراسات الإيكولوجية وغيرها من الطرق لجمع البيانات من الهيئات الرسمية العامة، والهيئات الاجتماعية، ورجال الدين، والأطفال، والمدرسين، والوثائق المختلفة. وقد يسر لهم هذا المدخل المتعدد المناهج فى البحث أن يستخدموا طرقًا متعددة، ومتداخلة لاستنباط معلومات تتعلق بطبيعة العمليات الاجتماعية المختلفة ودورها .

والشكل التالى يلخص أنواع البحوث المسحية من حيث أهدافها وأنواعها:

البحوث المسحية

والشكل التالى يلخص أنواع البحوث المسحية من حيث أهدافها وأنواعها:



شكل (٣) البحوث المسحية أهدافها وأنواعها

كلمة ختامية:

فى ضوء ما ذكرناه عن البحوث والدراسات المسحية يمكن أن نُلخِّص الجوانب الأساسية، والخطوط العامة لها على النحو التالى:

الأول: أنه عن طريق البحوث والدراسات المسحية، يقوم الباحث بجمع بيانات ومعلومات تفصيلية عن مؤسسات أو وحدات إدارية، أو اجتماعية، أو تعليمية، أو ثقافية، أو منطقة جغرافية.

الثانى: أنه نمط من البحوث يسعى للقيام بدراسة الظواهر والأنشطة، وبعض الصفات الموجةدة فيهان والتى تحقق هدف البحث.

الثالث: أن أهم أهداف البحوث والدراسات المسحية تتركز فى جانبين أساسيين، هما: إما تبرير الأوضاع، والأنشطة الموجودة في مجتمع المسح. أو: الوصول إلى خطط أفضل بغرض تحسين الأداء والأوضاع فى المجتمع المعنى بالمسح.

الرابع: يتم تحقيق أهداف البحوث والدراسات المسحية فى ضوء مقاييس وأسس مُحددة تم إعدادها مسبقًا؛ ومقارنتها بالواقع الحالى... كأن يكون ذلك ما حدده المتخصصون والكتاب فى هذا المجال، أو ما هو موجوده فى مؤسسات، أو وحدات متطورة، ومتقدمة فى هذا المجال أو الموضوع المطلوب دراسته.

الخامس: أن البحوث والدراسات المسحية تكون للأنشطة، والظواهر الجارية، والحالية فى المقام الأول.

السادس: أن حجم الدراسة المسحية يتحدد بحجم المشكلة وعمقها، فتدرس كافة المؤسسات والواحدات، أو يتم اختيار نماذج منها ممثلة للمجتمع الأصل، وقد تجمع البيانات والمعلومات من كل فرد من افراد المجتمع المطلوب دراسته، إذا كان حجم المجتمع محدودًا أو محددًا وقابلًا للدراسة، وقد تجمع البيانات والمعلومات من نماذج وعينات يحددها الباحث مسبقًا.

السابع: أن البحوث والدراسات المسحية أثبتت فاعليتها في الموضوعات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية المعاصرة.

الثامن: وسائل جمع المعلومات فى البحوث والدراسات المسحية هي الاستبيان في المقام الأول، أو المقابلة، أو كليهما، وقد يحتاج الباحث إلى الرجوع إلى السجلات، ووثائق المؤسسات، أو الوحدات المطلوب دراستها.

التاسع: أن البحوث والدراسات المسحية هي أحد أنماط البحوث والدراسات الوصفية.

العاشر: أن هناك عددًا من المجالات يُرجَّح فيها استخدام البحوث والدراسات الوصفية، منها على سبيل المثال:

أ ـ البحوث والدراسات فى مجال التعليم.

ت ـ البحوث والدراسات المسحية فى المجال الاجتماعى.

جـ ـ البحوث والدراسات المسحية فى مجال الرأى العام.

د ـ البحوث والدراسات المسحية فى المجالات الاقتصادية.

هـ ـ البحوث والدراسات المسحية فى مجال الثقافة.

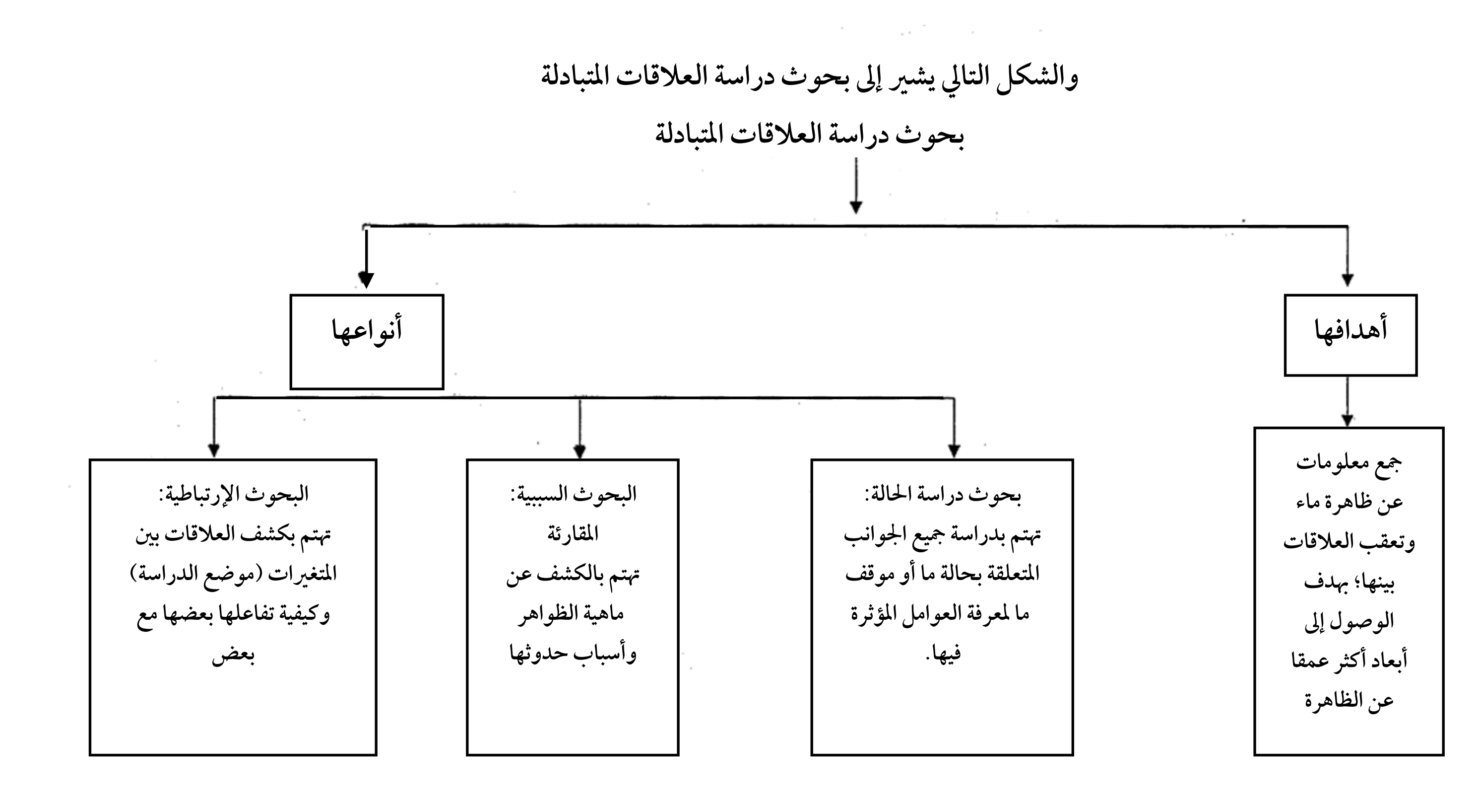
الحادي عشر: أن البحوث والدراسات المسحية يمكن الاستعانة بها فى دراسة العلاقات السببية بين الظواهر، والأنشطة المختلفة، مثل: دراسة العلاقة بين الإفراط فى التدخين والإصابة بمرض السرطان، ودراسة العلاقة بين المستوى الثقافى واستخدام المكتبات العامة... وما إلى ذلك من علاقات سببية.

النمط الثانى: بحوث ودراسات العلاقات المتبادلة :

هناك بعض الباحثين الذين يستخدمون منهج البحث الوصفى لا يقنعون بمجرد الحصول على أوصاف دقيقة للظاهرات السطحية، فهم لا يجمعون فقط معلومات عن الوضع القائم، ولكن يسعون أيضًا إلى تعقب العلاقات بين الحقائق التى حصلوا عليها بُغية أن يتوصلوا إلى استبصار أعمق بالظاهرات .

والشكل التالى يشير إلى بحوث دراسة العلاقات المتبادلة:

والشكل التالي يشير إلى بحوث دراسة العلاقات المتبادلة



(شكل ٤) بحوث دراسة العلاقات المتبادلة

وتحت عنوان بحوث ودراسات العلاقات المتبادلة يمكن عرض ثلاثة أنماط فرعية من هذه الدراسات، وهى دراسة الحالة، والدراسات العلِّية(السببية) المقارنة، وأخيرًا الدراسات الارتباطية .

النمط الفرعى رقم(١):دراسة الحالة Case study (*)

(أ) **تمهيد**: تمثل دراسة الحالة نوعًا من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة التى تسهم فى فردية وحدة اجتماعية ما ـ شخصًا كان أو أسرة، أو جماعة، أو مؤسسة اجتماعية، أو مجتمعًا محليًا. فمن خلال استخدام عدد من أدوات البحث، تُجمع بيانات دالة عن الوضع القائم للوحدة، والخبرات الماضية، والعلاقات مع البيئة. وبعد النظر فى العوامل والقوى التى تحدد سلوكها بعمق، وتحليل نتائج تلك العوامل وعلاقاتها؛ يستطيع الباحث ان ينشئ صورة شاملة متكاملة للوحدة كما تعمل فى المجتمع .

(ب) طبيعة دراسات الحالة :

يدرس الأخصائيون الاجتماعيون والأخصائيون النفسيون عادة شخصية الفرد بقصد تشخيص حالة معينة، وتقديم توصيات بالإجراءات العلاجية. ويقتصر اهتمامهم بالفرد من حيث انه شخصية فريدة. ومن ناحية أخرى، فإن الباحثين أكثر ميلًا إلى أن يهتموا بالأفراد كأنماط ممثلة. فهم يجمعون بيانات عن الأفراد المختارين بعناية بقصد التوصل إلى فهم أكثر اكتمالًا عن الجماعة التى يمثلونها(فان دالين، ١٩٩٢: ٣٥٩).

وإذا كانت دراسة الحالة تنفذ دائمًا إلى الأعماق، إلا أنها قد تفحص دائرة الحياة الكلية لوحدة اجتماعية، أو قد تركز الانتباه والاهتمام على جانب معين منها .

فقد يتحدد بحث بدراسة علاقات الأطفال مع أقرانهم، أو علاقات المدرسين

(*) يعود المؤلف إلى عرض دراسة الحالة بمزيد من التفصيل ـ كأداة من أدوات جمع المعلومات فى الفصل السادس من هذا الكتاب .

مع مديرهم. ومن ناحية أخرى؛ إذا أراد باحث أن يؤكد العوامل التى أسهمت فى سوء التوافق الاجتماعى لدى الأطفال الجانحين، أو تلك العوامل التى أسهمت فى نجاح المدرسين فى أداء مهامهم، فغالبًا ما يتم البحث بعمق فيما يتعلق بكل جانب من جوانب حياتهم الكلية ـ طفولتهم، الأسرة، المدرسة، العمل، الخبرات الاجتماعية، وكثيرًا من سماتهم السلوكية .

ويصاغ تحليل الحالة فى إطار اجتماعى دقيق، وتحدد طبيعة الحالة ابعاد هذا الإطار. فمثلًا؛ لكى نكتشف أى الظروف أو العوامل أو القوى تقود الشباب إلى أن يرتكبوا جرائم؛ فإن الباحث ينبغى أن يذهب إلى ما هو أبعد من الأحداث نفسها ـ من حيث الوقت، والمكان، والطبيعة، والسبب المباشر للأفعال. وأما بعض دراسات الحالة التى تقتصر على جزء منعزل من حياة الأفراد، فإن من المحتمل أن تكون هذه الدراسة مصطنعة، وغير ذات معنى؛ ذلك أنها لا تأتى بالبيانات اللازمة للنفاذ إلى علاقات السبب ـ النتيجة(الأثر) الأساسية .

(جـ) مصادر بيانات دراسة الحالة :

تأتى بيانات دراسة الحالة من مصادر عديدة، فقد يحصل الباحث على بيانات شخصية من المفحوصين أنفسهم عن طريق سؤالهم بأن يسترجعوا الخبرات الماضية المتعددة، وأن يعبروا عن أمانيهم الراهنة، وذلك فى مقابلات أو استخبارات. وقد تؤدى الوثائق الشخصية ـ مثل المذكرات اليومية والخطابات والاختبارات، أو المقاييس الجسمية، أو السيكولوجية أو الاجتماعية، إلى معلومات قيمة.(سوف نناقش هذه الأدوات فى الفصل السادس).وقد تأتى البيانات أيضًا من الوالدين، والإخوة، والأخوات، والأصدقاء، والمعارف، ومختلف سجلات المحاكم، والحكومة، والمدارس والمستشفيات، والأعمال، والهيئات الاجتماعية، ودور العبادة .

(د) أوجه الشبه بين دراسة الحالة والدراسة المسحية :

تشبه دراسة الحالة الدراسة المسحية، إلا أنه بدلًا من جمع البيانات التى تتعلق بعوامل قليلة من عدد كبير من الوحدات الاجتماعية، فإنها تقوم بدراسة مستوعبة

لعدد محدود من الحالات المثلة. بل وأكثر من ذلك؛ فإن دراسة الحالة تكون أكثر وصفية فى طبيعتها من الدراسات المسحية. ذلك أنه من خلال الوصف، بالكلمات يكشف الباحث عن ثروة من المعلومات القيمة التى قد لا يكون فى مقدور الدراسة الكمية أن تتوصل إليها. ونتيجة لذلك؛ فإنه غالبًا ما تستخدم دراسة الحالة فى أن تكمل الطريقة المسحية. ولو أن هناك بعض الكتاب الذين يصنفون بعض الدراسات عن المجتمعات المحلية على أنها دراسات للحالة؛ فى حين أن البعض الآخر يصنفها على أنها دراسات مسحية .

(هـ) إسهامات دراسة الحالة وحدودها :

تعتبر دراسات الحالة ذات فائدة بالنسبة للباحث القائم بالمسح؛ لأنها قد تكشف عن أى العوامل تكون صحيحة فى موقفٍ ما؛ والتى يمكن قياسها قياسًا كميًا. ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات المسحية الإحصائية قد تزودنا بدليل لانتقاء المفحوصين الممثلين لدراسات الحالة، ولذلك يمكن القول هنا أن دراسة الحالة والدراسات المسحية كطريقتين من طرق البحث تتداخلان بشكل أو بآخر .

كما أن الطبيعة المتسعة والكشفية لدراسة الحالة قد تعطى الباحث استبصار قد يؤول به إلى تكوين فروض نافعة؛ لأن معرفة أن ثمة حالة معينة توجد فى مثال فريد تقترح عوامل توضع فى الاعتبار فى حالات أخرى. ولكن التعميم الذى يؤخذ من حالة واحدة، أو من حالات اختبرت بطريقة عرضية لا يمكن تطبيقه على كل الحالات فى المجتمع الأصل. وإذا أخذ التعميم من عددٍ ملائم من الحالات المثلة، فإنه يمكن أن يطبق على ذلك المجتمع. ذلك أن الصعوبة تكمن ـ أصلًا ـ فى انتقاء مفحوصين، أو وحدات لدراسة تكون ممثلة أو مطابقة .

وبالرغم من أن الدليل الذى يشتق من دراسة الحالة الواحدة لا يمكن تعميمه على الكل، فإن وجود جانب سلبى من الدليل فى حالة مفردة، سوف يحول الباحث إلى الاحتمال الذى قد يحتاجه لتعديل فرضه. وبالإضافة إلى ذلك تثبت بيانات دراسة الحالة فائدتها؛ حينما يحتاج الباحث إلى أن يوضح النتائج الإحصائية للأمثلة

المجردة المأخوذة عن الحالات المفردة، بما يستطيع أن يساعد القراء على فهم التعميمات الإحصائية بطريقة أفضل .

(و) تقويم دراسات الحالة :

تبرز مسألة الموضوعية عندما نقوم بتقويم(نقوِّم) دراسات الحالة: فقد يطرح سؤال نصه: هل بيانات دراسة الحالة غير موضوعية بحيث لا تكون ذات قيمة علمية؟ وبعض البيانات؛ مثل تلك التى تتعلق بالطول والوزن ـ تكون موضوعية كتلك البيانات التى تجمع بواسطة طرق أخرى للبحث ـ ولكن عناصر الذاتية(غير الموضوعية) يمكن تدوينها فى تقرير، وعلى وجه الخصوص؛ حينما توضع أحكام عن شخصية المفحوص ودوافعه .

فالباحث الذى يستخدم دراسة الحالة :

(أ) ينبغى أن يقى نفسه ضد السماح للإنحيازات والاعتبارات، والتعصبات الشخصية من أن تؤثر فى تفسيره .

(ب) وينبغى أن يقرر الحقائق بدقة وموضوعية .

(جـ) وينبغى أن يرجئ إصدار الأحكام حتى يجمع الدليل الملائم لتأييد النتيجة .

(د) وحينما يجمع الأدلة من السجلات، والوثائق، والمقابلات، والاستخبارات ينبغى عليه أن يتخذ كل حيطة ممكنة لكى يستكشف ويتجنب تقبل البيانات التى تكون نتيجة أخطاء الإدراك، والذاكرة المضللة، والخداع المقصود، والإنحياز اللاشعورى، ورغبة الباحث(الذى يكتب التقرير) أو المفحوص فى أن يقدم الإجابة " الصحيحة "والميل إلى أن يؤكد بقوة الأحداث غير العادية أو الميل إلى أن يحرفها من أجل مزيد من التأثير .

النمط الفرعى رقم(٢) الدراسات العِلِّية(السببية) المقارنة :

(أ) طبيعة الدراسات العِلِّية(السببية) المقارنة :

بعض الدراسات الوصفية لا تحاول أن تكشف فقط عن ما هى الظاهرة،

ولكن؛ إذا كان هذا ممكنًا، تحاول أيضًا أن تكشف كيف ولماذا تحدث هـذه الظـاهرة على هذا النحو. ومن هنا، فإنها تقارن جوانب التشابه والاخـتلاف بـين الظـاهرات لكى تكتشف أى العوامل، أو الظروف يبدو أنها تـصاحب أحـداثًا، أو ظروفًـا، أو عمليات أو ممارسات معينة .

ومعظم الدراسات الوصفية لا تكشف فقط عن حقيقة أنه يبدو أن هناك علاقـة قائمة، ولكن بعض الدراسات تحاول أن تنظر بعمق بغية تأكيـد مـا إذا كانـت هـذه العلاقة قد تسبب أو تسهم، أو تكمن وراء الحالة السطحية أو الظاهرة أمامنا .

(ب) الحاجة إلى الدراسات العِلِّية(السببية) المقارنة :

حينما يدرس العلـماء العلِّيـة[(١)] أو الـسببية؛ فـإنهم يفـضلون المـنهج أو الطريقـة التجريبية، ولكن الطريق العلِّية المقارنة ـ فى بعـض الأحيـان ـ تكـون هـى الطريقـة الوحيدة التى يمكن اتخاذها للتصدى لمشكلة من المشكلات. ففى الطريقة التجريبية يرتب الباحثون المواقف، أو الظـروف، ويـضبطون كـل العوامـل فـيما عـدا متغـير مستقل يتناولونه؛ لكى يكتشفوا ما يحدث. ولما كانـت إعـادة المواقـف أو الظـروف التى تجرى فيها التجربة أمرًا ممكنًا، فإنه ـ نتيجة لذلك ـ يكون التحقق أكثر دقة نسبيًا

---

(١) علِّية . سببية : Causality

الافتراض بأن كل الأحداث هى نتائج مترتبة على أحداث سابقة . وهو مبـدأ فلـسفى قـديم قـال بـه الفلاسفة الأقدمون، ومن أشهر من أكده فى الفلسفة الحديثة الفيلسوف " ليبنتز"؛ حيث قـال بمبـدأ السبب الكافى الذى يقضى بأن يكون لكل شئ سبب يتوقف عليه . وقـد عـارض بعـض الفلاسـفة الآخرون مبدأ الارتباط العلِّى (السببى) مثل الفيلسوف " ديفيد هيوم" .

وعلى أية حال؛ فإن من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بمبدأ العلِّية أو السببية " فرويـد " الـذى رد الأحداث العقلية إلى أسباب (غرائز ـ دوافع ـ خبرات صادمة) بدلاً من ردها إلى أغراض أو أهـداف . ويتقابل المنهج العلِّى (السببى) مـع المـنهج الوصـفى الكامـل المتبـع فى البحـث الاحـصائى، ومـع الطريقة الاستبطانية (جابر عبد الحميد وعلاء كفافى، ١٩٨٩، ج ، ٥٤٦) .

ولا يخرج " عبد المنعم الحفنى " (١٩٧٨ : ١٢٦) عن المعنى السابق حين يذكر أن العلِّيـة أو الـسببية هى تعليل الأحداث بأحداث أخرى وقعت قبلهـا، وتـسمى الأولى أسـباباً، والتاليـة عليهـا نتـائج. ونظرية التحليل النفسى نظرية سببية؛ لأنها تفسر الأحداث والأعـراض المرضـية الحاليـة، بعلاقاتهـا بتجارب سابقة وقعت للمرء .

مما لو استخدمت طرق أخرى .

من ناحية أخرى، هناك مشكلات كثيرة فى العلوم السلوكية لا يمكن حلها بواسطة الطريقة التجريبية؛ فبسبب تعقيد وطبيعة الظاهرات الاجتماعية، لا يستطيع الباحث دائمًا أن ينتقى ويضبط العوامل اللازمة لدراسة علاقات السبب والأثر فى موقف معلمى مصطنع. فإذا ضبط المجرِّب التباين فى المتغيرات كلها ما عدا المتغير المستقل أى التجريبى، فإنه بهذا قد يمنع العمل المتصاحب للمتغيرات التى تعمل عادةً مع بعضها البعض، وبذلك يكون قد خلَّص المتغير المستقل من تأثير المتغيرات الأخرى، وفى تلك الأمثلة قد يكون تحليل ما يحدث حقيقة فى موقف طبيعى ـ طريقة أكثر قبولًا لدراسة الأسباب .

أضف إلى ما سبق؛ أنه فى بعض الحالات يعد استخدام الطريقة التجريبية إجراء غير عملى أو يستغرق ـ بطريقة غير مرغوبة ـ وقتًا ومالًا وجهدًا، مثل المظاهرات والإضراب. وفى أمثلة أخرى يعد استخدام الطريقة التجريبية إجراءً غير أخلاقى أو غير إنسانى. فالباحث لا يستطيع التحقق من مشاهدة ما يحدثه تحطم طائرة ما من هلاك؛ لكى يؤكد أسبابه؛ أو يضع أطفالًا متزنين انفعاليًا فى بيئات ضابطة لكى يحدد ما إذا كان من الممكن إنتاج أمراض عقلية مختلفة. ولذلك فإن احترام الكائنات الحية يمنع الباحث من أن يوقع ألمًا، أو عناءً، أو أذى بالآخرين. أو من التدخل بأى شكل من الأشكال فى النمو أو التطور السوى للفرد. ومن هنا فإنه لا يمكن استخدام التجارب ـ فى بعض الحالات ـ لدراسة العلِّية أو السببية، ولذلك فإنه ينبغى أن يتحول الباحث أو المجرِّب إلى الطريقة العلية أو السببية المقارنة .

(جـ) طرق البحث عن العلاقات :

حينما تُستخدم الطريقة العلِّية(السببية) المقارنة؛ بدلًا من ترتيب تجربة معملية مضبوطة ومحكمة؛ وحث المفحوصين على العمل، أو تغييرهم إلى صورةٍ ما؛ يدرس الباحث موقف الحياة الذى يلعب فيه المفحوصون ويمرون بالخبرات، أو يكونوا على النحو الذى يريد بحثه. فمثلًا فى دراسات عدم الثبات الانفعالى، لا يوضع

الأطفال الذين وقع عليهم الاختيار؛ فى موقفٍ حيث تظل جميع العوامل ثابتة فيما عدا المتغير الواحد الذى يتناوله الباحث بالدراسة لتحديد ما الذى يسبب نمطًا معينًا من الاضطراب الانفعالى. فأبعد من ذلك، يختار الأطفال الذين يكونون " مضطربين " وفقًا لمحك مختار، ويقارنون بمجموعة تكون غير مضطربة. وهناك يجرى بحث عن العوامل أو الظروف التى يبدو أنها ترتبط بمجموعة واحدة، وليس بالمجموعة الأخرى؛ حيث تُستخدم كتفسير ممكن للأسباب الكامن وراء المشكلة الإنفعالية .

(د) استخدامات الطريقة العلِّية(السببية) المقارنة فى أنماط المشكلات :

هناك الكثير من العمليات والممارسات، والبرامج، والمخرجات التربوية، يتم تحليلها بواسطة الطريقة العلية المقارنة. وتتراوح المشكلات بين التصميمات البسيطة نسبيًا، وغير الرياضية إلى الدراسات المعقدة إلى حدٍ ما، والتى تُستخدم فيها مجموعات ضابطة وبعض خصائص الطريقة التجريبية. ومن بين الدراسات الممثلة القليلة: دراسة مقارنة عن المراهقين الجانحين وغير الجانحين. والتحليل الفارق للعب المراهقين الذكور، وطرق المواجهة التى يستخدمها الطلاب ذوو التحصيل المنخفض وذوو التحصيل المرتفع فى محاولة تصحيح الأخطاء فى ست أنماط من عمليات الطرح متضمنة الكسور. ففى هذه الدراسات؛ يبحث القائمون بها عن المتشابهات والاختلافات بين مفحوصيهم للحصول على دلائل عما قد يسبب أو يسهم فى حدوث ظاهرة معينة .

بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض دراسات النظم التربوية فى بلدان أو مناطق متعددة تستخدم الطريقة العلية المقارنة. فهذه الدراسات لا تتناول فقط الوضع المدرسى، ولكن تبحث أيضًا عن المتشابهات والاختلافات فى النظريات، والممارسات التربوية فى أماكن مختلفة وتحلل العلاقات المتداخلة للقوى التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والفلسفية التى فعلت تأثيرها؛ وذلك لتأكيد ما تسبب أو أسهم فى الظروف التى توجد .

(هـ) صعوبات تواجه الدراسات العلِّية المقارنة :

يشير " فان دالين "(١٩٩٠ : ٣٦٧) إلى أنه إذا كانت الطريقة العلية المقارنة فى حل المشكلات طريقة ذات جدوى ونافعة؛ إلا أنها لها أيضًا حدودًا. فمن بين بعض الصعوبات التى يمكن أن تواجه الباحثين حينما يستخدمون هذه الطريقة ما يلى :

الأولى: إذا كان العامل المتصل الذى يسبب ظرفًا معينًا لا يُتضمن بين البنود ـ التى توضع فى الاعتبار ـ حينما تدرس المشكلة؛ فإن السبب لا يمكن تأكيده. ولكن كيف يستطيع الباحث الذى يلجأ إلى هذه الطريقة أن يحدد من بين العوامل ما هو متصل وذو علاقة بما يبحثه أم لا؟ وإذا كان يبدو أن عوامل معينة تصاحب موقفًا معينًا؛ فإن واحدًا أو أكثر من هذه العوامل قد يكون هو سببه، ولكن من ناحية أخرى، قد تحدث الأشياء معًا دون أن يكون هناك علاقة سبب وأثر. ومن هنا؛ فإن الباحث ينبغى أن يكون لديه معرفة عامة بالظاهرات التى يدرسها، وينبغى أن يخطط لإجراءات الملاحظة بعناية إذا كان عليه أن يحدد الأسباب ذات العلاقة الممكنة، ويستبعد من دراسته العوامل المرتبطة بطريق الصدفة .

الثانية: تتطلب الطريقة العلِّية المقارنة أن يكون هناك عامل واحد حاسم يكون هو المسؤول عن حدوث الظاهرة، أو عدم حدوثها؛ ولكن نادرًا ما توجد هذه الحالة، حينما يتناول الباحثون الظاهرات الاجتماعية المعقدة؛ لأنه عادةً ما يكون للأحداث أسبابًا متعددة، أكثر من أن يكون لها سبب واحد. فمثلًا؛ ما هو العامل المحدد المسؤول عن التدريس الجيد؟ هل هو ما تلقاه المعلم من تدريب أثناء دراسته بالكلية، أو نوع التعليم الذى تلقاه، أو الخبرات غير المدرسية؟ أو الاتجاه نحو الأطفال، أو نمط شخصيته؟ فظاهرة التدريس لا يبدو أنها تنبع من عامل محدد واحد؛ ولكن تنبع من تفاعل عوامل ثابتة متعددة. ومن هنا، فإن الطريقة العلِّية المقارنة فى البحث ـ فى كثير من الأمثلة ـ تصل فقط إلى تقريبٍ للسبب فى ظاهرةٍ من الظاهرات .

الثالثة: أن الظاهرة ـ موضع اهتمام الباحث ـ قد تنتج ليس فقط من أسباب متعددة، ولكن أيضًا من سبب واحدٍ فى حالة واحدة، ومن سبب آخر فى حالةٍ أخرى .

الرابعة: الكشف عن العلاقات لا يحل بالضرورة المشكلات عن سبب الموقف أو الحالة، فكما سبقت الإشارة، فإن الحقيقة القائلة بأن مفحوصين يشتركان فى شئ ما قد يكون أمرًا عابرًا أو ظرفًا عارضًا، ولا يتعلق بالسبب الكامن وراء الظاهرة التى تُدرس، وحينما يكتشف الباحث علاقة سبب ـ أثر؛ فإنه ليس من السهل دائمًا أن نحدد أيهما السبب وأيهما الأثر. وإذا كانت ثمة دراسة تلاحظ علاقة بين الآباء الباردين انفعاليًا وإصابة الطفل بالتوحد فى مرحلة طفولتهم الباكرة، فإن السؤال الذى يبرز هو: هل البرود الانفعالى يؤدى إلى الإصابة بالتوحد، أم أن إصابة الطفل بالتوحد نتيجة طبيعية للبرود الانفعالى لدى الآباء؟ وحتى على الرغم من أن عاملين قد يظهران دائمًا معًا، فإن أحدهما قد لا يكون بالضرورة سبب الآخر. لأن كلاهما قد يسببه عامل ثالث أو خليط من العوامل. فمثلًا تكشف نتائج العديد من الدراسات أن النساء الأكبر سنًا بين السكان بوجه عام ينجبن أطفالًا أعلى ذكاء من النساء الأصغر سنًا. ولا نستطيع أن نقول هنا أنه كلما كبر سن الأم ـ نسبيًا ـ كان إنجابها لطفل أذكى أعلى احتمالًا، فربما يرجع السبب فى ذلك إلى أن النساء اللاتى يتمتعن بذكاء مرتفع وقدرة عقلية عالية يملن إلى الزواج متأخرًا فى حياتهن، وليس السبب هو أن منتصف العمر هو أحسن فترة لإنجاب أطفال أذكياء .

الخامسة: أن تصنيف المفحوصين إلى مجموعات فرعية من أجل المقارنة، يترتب عليه أيضًا بعض المشكلات، ذلك لأن الظاهرات الاجتماعية ليست متشابهة إلا داخل حدود واسعة. فهى لا تقع بطريقة آلية فى فئات منعزلة. ومن هنا يُقال أن مقارنة متغير غامض بآخر قد ينتج إحصاءً دقيقًا، ولكنه قد يزودنا بمعرفة ضئيلة عن الوضع القائم؛ وإذا عُقدت مقارنات بين الطلاب الناجحين والطلاب غير الناجحين، أو عن أى مفحوصين آخرين لتأكيد ما الذى يسبب الظاهرة موضع الدراسة، فإنه ينبغى على الباحث تحديد الظاهرات أو الفئات بعناية فائقة .

السادسة: فى الدراسات المقارنة عن المواقف الطبيعية، لا يكون لدى الباحث نفس الضبط الدقيق فى اختيار المفحوصين كما يفعل فى البحوث والدراسات التجريبية المصممة تصميمًا دقيقًا. ذلك أنه أمر من الصعوبة بمكان كبير، أن يجد

الباحث مجموعات من المفحوصين قائمة بطريقة طبيعية تكون متشابهة فى كل الأوجه؛ فيما عدا تعرضها لمتغير واحد. فالخطر يكمن دائمًا فى أن المجموعات تختلف فى بعض الأوجه الأخرى، وليس فى هذا المتغير الواحد فقط، فمتغيرات مثل التمتع بالصحة البدنية، والذكاء، والخلفية الأسرية، والخبرة السابقة سوف تؤثر بلا شك فى نتائج الدراسة. فمثلًا إذا اختبر أحد الباحثين فرضًا عن تأثيرات كتاب معين فى الإرشاد النفسى على ممارسات معينة لدى بعض الأمهات؛ وذلك عن طريق مقارنة أساليب الأم فى التنشئة لدى بعض الأمهات اللاتى قرأن الكتاب بأولئك اللاتى لم يقرأنه، فإن الاحتمال قائم بأن مجموعة الأمهات اللاتى لم يقرأن الكتاب قد حظوا بمتابعة برامج تليفزيونية تثقيفية فى هذا الصدد، ومن ثم ترتب على هذه المشاهدة تحسن فى أساليب تنشئتهن لأطفالهن، أو أن الأمهات اللاتى قرأن الكتاب لم تتغير أساليبهن فى التنشئة نظرًا لأن سمات شخصياتهن تتعارض مع إتباع مثل هذه الأساليب الإرشادية. وما إلى ذلك.

النمط الفرعى(٣) البحوث والدراسات الارتباطية :

(أ) استخدامات البحوث والدراسات الارتباطية :

يذكر " فان دالين "(١٩٩٠ : ٣٧١) أن البحوث والدراسات الارتباطية تُستخدم لتؤكد إلى أى حدٍ يرتبط متغيران ببعضهما البعض؛ أو إلى أى حد تتطابق تغايرات فى عامل واحد مع متغيرات فى عامل آخر. فمثلًا لو افترضنا أن أحد الباحثين يريد أن يعرف ما إذا كان يوجد ثمة ارتباط، ويريد أن يعرف مقداره بين الدرجات التى حصل عليها الأطفال المنتظمون فى الحضور من طلاب السنة الثالثة الإعدادية فى معامل الذكاء ودرجاتهم فى مادة العلوم فى نهاية الفصل الدراسى. وفى ضوء بعض الانطباعات العامة، قد يصل هذا الباحث إلى الفرض الذى يذهب إلى أنه بقدر ما يحصل الطالب على درجات مرتفعة فى معامل الذكاء، بقدر ما يكون درجته مرتفعة فى مادة العلوم. وأنه لكى يقوم الباحث باختبار هذا الفرض وتحديد أهمية العلاقة فإنه يستطيع القيام بالخطوات التالية :

- أن يحصل على درجات هؤلاء الطلاب فى معامل الذكاء، ودرجاتهم فى مادة العلوم وذلك من ملفاتهم أو سجلاتهم المتجمعة.

• وبعد تسجيل درجات معامل الذكاء وفقًا لنظام القدر المتزايد ـ أى من الدرجات المنخفضة إلى الدرجات المرتفعة، يضع الدرجات الخاصة بكل طالب فى مادة العلوم بجانب معامل ذكائه.

• بعد ذلك يتعين عليه أن يلاحظ ما إذا كانت درجات مادة العلوم تزيد بطريقة متطابقة مع درجات معامل الذكاء.

فإذا كانت درجة الطلاب فى كلا هذين الجانبين تتطابقان تمامًا، فإنه يوجد ارتباط موجب تام بين معاملات ذكائهم ودرجاتهم فى مادة العلوم، وإذا كان الجانبان يشتركان جزئيًا، فإنه قد توجد علاقة ما بين درجاتهم فى هذين الجانبين، ولكن عمق العلاقة بين المتغيرات يمكن تحديدها فقط عن طريق تطبيق إجراءات رياضية معينة .

(ب) طبيعة البحوث والدراسات الارتباطية :

فى هذا النمط الفرعى من أنماط البحوث والدراسات الوصفية قد ترتبط المتغيرات مع بعضها ارتباطًا تامًا، أو ترتبط إلى حدٍ ما، أو لا ترتبط كلية. وبوجه عام، تتوقف أهمية الارتباط على المدى الذى فيه تُصحب أو تُصاحب الزيادة أو النقصان فى متغير واحد بزيادة أو نقصان فى متغيرٍ آخر ـ ما إذا كان فى نفس الاتجاه أو فى الاتجاه المضاد. فمثلاً، يوجد ارتباط موجب مرتفع ـ بصفة عامة ـ إذا كانت تُصحب رتبة عالية فى مجموعة واحدة من الدرجات برتبة عالية فى مجموعة أخرى من الدرجات(ارتفاع معامل الذكاء، ارتفاع الدرجات فى المقررات الدراسية)، وإذا كانت تُصحب رتبة منخفضة فى مجموعة واحدة برتبة منخفضة فى مجموعة أخرى(انخفاض معامل الذكاء، انخفاض الدرجات فى المقررات الدراسية).

ويوجد ارتباط سالب مرتفع ـ بصفة عامة ـ إذا كانت تتطابق رتبة عالية فى مجموعة واحدة من الدرجات مع رتبة منخفضة فى مجموعة أخرى من الدرجات(ارتفاع معامل الذكاء، انخفاض الدرجات فى المقررات الدراسية)؛ وإذا كانت تتطابق مرتبة منخفضة فى المجموعة الأولى مع مرتبة منخفضة فى المجموعة الأخرى(انخفاض معامل الذكاء، وارتفاع الدرجات فى المقررات الدراسية)؛

ويوجد ارتباط ضئيل أو لا يوجد ارتباط ـ بصفة عامة ـ إذا كانت الدرجات المرتفعة فى مجموعة واحدة تتطابق تمامًا مع الدرجة المنخفضة أو المرتفعة فى المجموعة الأخرى.(فمثلًا من المحتمل أن يحصل الطلاب ذوو الدرجات المرتفعة فى معامل الذكاء على درجات مرتفعة أو منخفضة فى المقررات الدراسية).

وبقولٍ آخر؛ لا يسود تطابق مميز بين الرتب المرتفعة والرتب المنخفضة لمجموعات الدرجات. ولذلك تتوزع الارتباطات على متصل Continuum يمتد من الارتباط السالب التام، إلى عدم وجود ارتباط، إلى الارتباط الموجب التام .

(جـ) أهداف البحوث والدراسات الارتباطية :

تخدم الطرق الارتباطية عددًا من الأغراض المختلفة، فالباحثون الاجتماعيون وعلماء الاجتماع يجدونها نافعة ـ على وجه الخصوص ـ فى دراسات التنبؤ والسبب والأثر. ففى الدراسات التنبؤية غالبًا ما يسأل الباحثون لكى يجدوا وسيلة للتنبؤ بما إذا كان الطلاب، أو العاملون، سوف يكونون ناجحين فى العمل، أو فى ممارسة مهارات معينة، أو مادة من المواد. فمثلًا حينما يواجه مركزًا ما من مراكز البحوث والدراسات التربوية بمشكلة التنبؤ بالنجاح الدراسى، فإنه قد يصمم اختبارًا لقياس " الاستعداد الأكاديمى" ويطبقه على كل الطلاب الجدد الذين يلتحقون بالكليات فى الفرقة الأولى، وفى نهاية العام الجامعى الدراسى؛ قد يربط الباحثون بين درجات الطلاب على هذا الاختبار ومعدل درجاتهم التى حصلوا عليها فى المواد الدراسية المختلفة. فإذا كان هناك ارتباط موجب مرتفع بين المتغيرين ـ أعنى الاستعداد الأكاديمى، والدرجات فى المواد الدراسية المختلفة؛ وإذا كان هؤلاء الطلاب الذين طبق عليهم " اختبار الاستعداد الأكاديمى" يمثلون الطلاب الجدد المتتابعين، فقد يفترض الباحثون أن الاختبار سوف تكون له قيمة فى التنبؤ بالنجاح المدرسى للطلاب التاليين. ونتيجة لذلك، فإنهم قد يخططون لاستخدامه كأساس لانتقاء الطلاب وإرشادهم. ومن الطبيعى، أن هناك دائمًا الاحتمال بأن العلاقة التى توجد بين المتغيرات ترجع إلى مجرد الصدفة، أو إلى بعض العوامل غير المتعلقة بها .

أما فى البحوث والدراسات الارتباطية التى تحلل السبب والأثر، فقد تستخدم الطريقة الارتباطية على النحو التالى: لنفرض أن أحد الباحثين قرر بناءً على ملاحظاته للأفراد الذين يكتبون على الكمبيوتر أن مقدار الوقت الذى يُصرف فى النظر إلى النسخة التى يكتب منها هذا الفرد، ترتبط بسرعة الكتابة ارتباطًا عكسيًا بمعنى أنه كلما طالت فترات النظر إلى النسخة، قلت سرعة الكتابة. ولاختبار هذا الفرض، فإنه يتعين على هذا الباحث أن يقدم نفس النسخة لجميع الأفراد الذين يكتبون على الكمبيوتر فى إحدى الفرق الدراسية بمدرسة من المدارس. وبعد تسجيل سرعة الكتابة لكل فرد، ومقدار الوقت الذى صرفه فى النظر إلى النسخة، فإنه يقارن درجات السرعة بالوقت الذى يصرف فى النظر إلى النسخة، ويكتشف أنه يوجد ارتباط سالب مرتفع، بأنه ما ينجزه الفرد وقتًا ضئيلًا فى الكتابة، بقدر ما يصرف وقتًا أكبر فى النظر إلى النسخة التى ينقل منها. وهذا الارتباط، يقترح، ولكن لا يثبت بطريقة قاطعة أن الوقت الذى يُصرف فى النظر إلى النسخة يعد عاملًا مهمًا يتعلق بسرعة الكتابة على الكمبيوتر؛ ذلك أنه يقترح أن سرعة الكتابة قد تتحسن عن طريق إنقاص مقدار الوقت الذى يصرف فى النظر إلى النسخة .

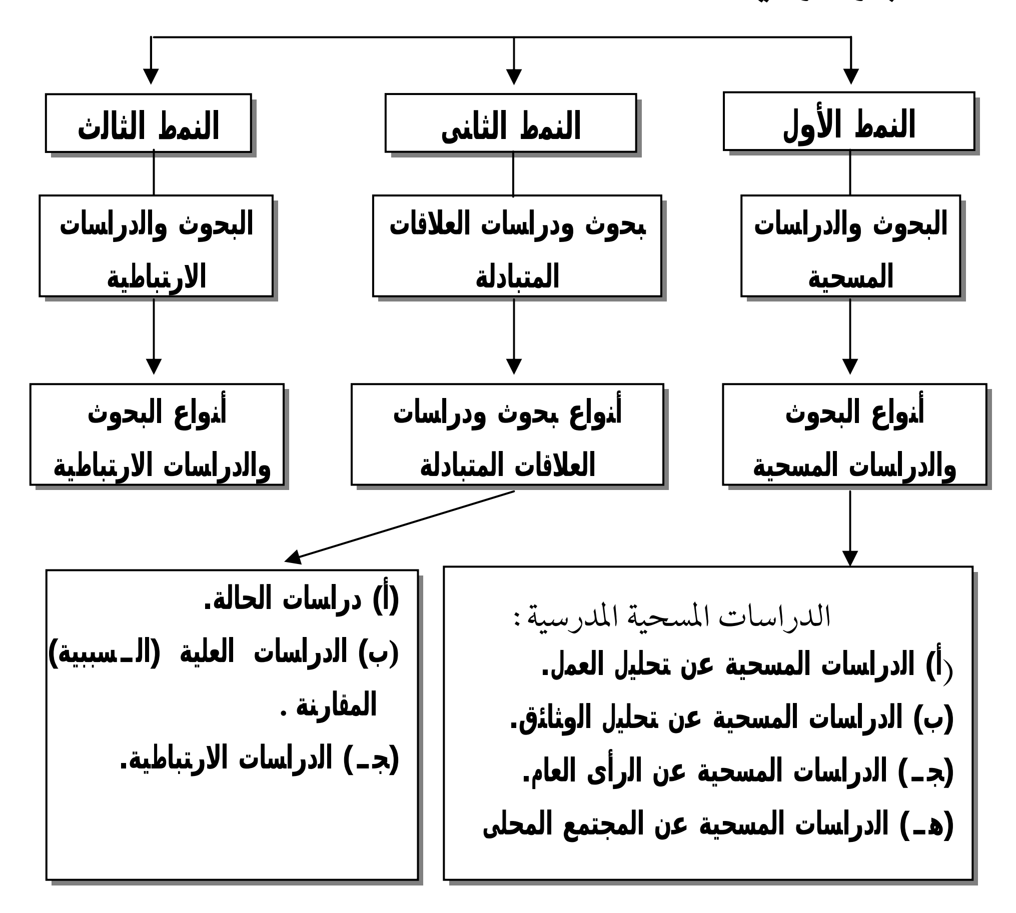
تجدر الإِشارة إلى أن الطرق الارتباطية تكون ذات قيمة فى تحليل السبب ـ الأثر؛ ولكنها تبين فى صورة كمية إلى أى حدٍ يرتبط متغيران: إنها لا تتضمن بالضرورة أنه توجد علاقة سبب ـ أثر. ويمكن التوصل إلى تفسير معنى العلاقة عن طريق التحليل المنطقى أكثر من التقدير الاحصائى .

(د) صعوبات تواجه البحوث والدراسات الارتباطية :

بداية، يتعين القول أنه فى جميع الأحوال، علينا أن نضع البحوث والدراسات الارتباطية فى سياقها الصحيح، أى أنها لا تتضمن علاقة سببية وإنما تتضمن فقط تغير اقترانى بين متغيرين. صحيحٌ أنه توجد فى الوقت الراهن محاولات لتوسيع أفق معامل الارتباط ليتضمن بعض المعانى السببية فيما يسمى بـ" تحليل المسار Path analysis "إلا أن الطرق الارتباطية تظل ـ بوجه عام ـ طرق غير سببية .

والشكل التالى يلخِّص الأنماط الرئيسية للبحوث الوصفية :

أنماط البحوث الوصفية



تقويم المنهج الوصفى:

إيجابيات المنهج الوصفى :

يقدم المنهج الوصفى فى البحث كثيرًا من الفوائد التى تفيد الباحث وغيره فى فهم مختلف الظاهرات الاجتماعية والإنسانية وذلك عن طريق ما يلى :

(١) تقديم حقائق ومعلومات وبيانات دقيقة عن واقع ظاهرةٍ ما أو حدثٍ ما أو شئ ما أو حالةٍ ما .

(٢) يقدم توضيحًا للعلاقات بين الظواهر المختلفة، كالعلاقة بين الأسباب والنتائج، والعلاقة بين الكل والجزء. بما يساعد الإنسان على فهم هذه الظواهر .

(٣) تقدم البحوث الوصفية تفسيرًا وتحليلًا للظواهر المختلفة بما يساعد الإنسان على فهم العوامل التى تؤثر على هذه الظواهر .

(٤) تساعد إلى حدٍ ما فى التنبؤ بمستقبل الظواهر المختلفة من خلال تقديم صورة عن معدل التغير السابق فى ظاهرةٍ ما بما يسمح للإنسان من التخطيط العام لبعض جوانب المستقبل .

و تبدو أهمية المنهج الوصفى فى أنه الأسلوب الأكثر استخدامًا والأكثر ملاءمة فى دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية حيث يصعب إخضاع بعض هذه الظواهر للتجريب والاختبار فتبقى البحوث والدراسات الوصفية هى الأسلوب الوحيد لدراسة ظواهر عديدة مثل دراسة آثار سوء التغذية عند الأطفال أو السلوك الانفعالى للأطفال فى الأسرة المفككة وكثير من الظواهر الإنسانية والتربوية والاجتماعية المختلفة .

ولكن هل يمكن اعتبار المنهج الوصفى أسلوبًا علميًا؟

يرى بعض الباحثين أن البحوث والدراسات الوصفية هى أعمال علمية وليست بحوثًا بمعنى الكلمة لأنها تقدم وصفًا وتفسيرًا لواقع ما معين، ولكنها لا تتعمق للكشف عن الطريقة التى تؤثر بها العوامل المختلفة على ظاهرة ما أو الكشف عن مقدار تأثير كل عامل فى إحداث هذه الظاهرة كما يحدث عادةً فى البحوث التجريبية .

حدود المنهج الوصفى :

ويبالغ بعض الباحثين فى التقليل من أهمية البحوث والدراسات الوصفية وذلك استنادًا إلى الأسس التالية :

(١) يخشى من اعتماد الباحث على معلومات خاطئة نتيجة لأخطاء مقصودة أو غير مقصودة فى مصادر المعلومات سواء كانت مصادر بشرية أو مادية كالسجلات والآثار والوثائق. على أن هذا النقد يمكن أن يتضاءل كثيرًا إذا اهتم الباحث بفحص وثائقه فحصًا دقيقًا قبل أن يعتمدها .

(٢) توجد فرصة لتحيز الباحث فى جمع البيانات وميله إلى مصادر معينة تزوده بما يريد ويرغب لا بما هو حقيقى وذلك لأن الباحث يتعامل مع ظواهر اجتماعية وإنسانية غالباُ ما يكون طرفًا فيها وهذا النقد يتضاءل أيضًا بوعى الباحث وموضوعيته .

(٣) أن جمع المعلومات فى البحوث والدراسات الوصفية غالبًا ما يتم عن طريق عدد من الأفراد الذين يساعدون الباحث فى هذه العملية وتتأثر عملية جمع المعلومات بتعدد الأشخاص الذين يجمعونها وبأساليبهم المختلفة فى الحصول عليها مما يجعلها عرضة للنقد وعدم الدقة .

وهذا النقد يتضاءل أيضًا إذا استطاع الباحث أن يدرِّب مساعديه على طريقة جمع المعلومات ويقنن أساليبهم فى البحث .

(٤) إن إثبات الفروض فى البحوث والدراسات الوصفية عملية صعبة وذلك لأنها تتم عن طريق الملاحظة وجمع المعلومات المؤيدة والمعارضة للفروض دون أن تتاح الفرصة لاستخدام التجربة فى إثبات هذه الفروض؛ فإثبات الفروض فى البحوث والدراسات الوصفية عن طريق الملاحظة يقلل من قدرة الباحث على اتخاذ القرار، فالباحث قد لا يستطيع ملاحظة كل العوامل أو يغفل بعضها أو لا يستطيع التوصل إلى إثباتات كافية أو شواهد كافية مما يعيقه عن إثبات فروضه أو نفيها .

(٥) أن البحوث والدراسات الوصفية غالبًا ما تناقش ظواهر محددة بزمان معين ومكان معين ومن الصعب تعميم نتائجها ذلك لأن هذه الظواهر تتغير من زمان إلى آخر ومن مكان إلى آخر .

(٦) أن قدرة الدراسات الوصفية على التنبؤ تبقى محدودة وذلك لصعوبة الظاهرة الاجتماعية وتعقدها وتعرضها لعوامل متعددة تؤثر على سرعة تطورها أو تغيرها .

على أن هذه الانتقادات لا تقلل من أهمية استخدام البحوث والدراسات الوصفية فى مختلف مجالات الظواهر الإنسانية حيث تبقى عملية وصف الظواهر

وتفسيرها هى الخطوة الأولى للوصول إلى العلـم.(عبـد الـرحمن عـدس وآخـرون، ٢٠٠٤: ٣٠٢).

انتقادات توجه إلى المنهج الوصفى:

برغم ما يتمتع به البحث الوصفى من إيجابيات ومزايا، فإنه كغيره من البحـوث لا يخلو من سلبيات، تتواتر الإشارة إليها، ومنها :

(١) صعوبة قياس بعض الخصائص التى تهم الباحثين فى مجال السلوك الإنسانى مثل سمات الشخصية، وصـعوبة عزلهـا، ويمكـن أن يرجـع ذلـك إلى عـدم تطـور المقاييس التى تستخدم فى القياس، أو فى خطوات تقنينها .

(٢) عـدم الاتفـاق عـلى تحديـد المـصطلحات، ذلـك أنـه فى مجـال البحـوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية لم يزل هناك خـلاف حـول التوصـل إلى مصطلحات محددة تلقى قبول الباحثين والدارسين وتجد الاتفاق التام بينهم، وذلك لاختلاف أطرهم النظرية وتنـوع انـتماءاتهم. ولـذلك نجـد الدارسـين أو البـاحثين يستخدمون نفس المصطلح ويقصدون به معانى مختلفة، مـن أمثلـة ذلـك مـصطلح متفوق أو موهوب، ويترتب على ذلك قصور فى التفـاهم، والتوصـل إلى نتـائج قـد تبدو متعارضة، وهى فى حقيقتها تتناول جوانب مختلفة. ومن الحق أن نذكر أن تلك الـصعوبة لا تقتـصر عـلى البحـوث والدراسـات الوصـفية وحـدها، ولكـن هـذه الصعوبة يعانى منها الباحثون المستخدمون لمناهج بحثية أخرى .

(٣) صعوبة فرض الفروض فى البحوث الوصفية، فمعظم البحوث الوصفية لا تستطيع أن تبدأ بفرض أو فروض؛ لأنها تبدأ دون أن يتوفر عـن موضـوع الدراسـة مجموعة من الحقائق والنتائج الكافية التى تسندها نظريات معروفة يمكـن أن يقـوم عليها الفرض؛ ذلك أن هذه البحوث يمكن أن تكون فى الأسـاس مجـرد دراسـات استطلاعية، ومن ثم تكون مهمتها استكشاف الجوانب الغامضة فى الظاهرة موضع الدراسة بقصد التعـرُّف عـلى ملامحهـا وخصائـصها؛ فهـى تـستهدف ـ إذًا ـ زيـادة

رصيدنا العلمى؛ ولذلك يحدد الباحث أهدافًا له، أو قد يضع أسئلة تستغرق الاحتمالات الممكنة، أو جميع الحلول المتوقعة، وحتى حين يستخدم الباحث فى الدراسات الوصفية أسلوب فرض الفروض؛ فإن الملاحظ أن هذه الفروض لا ترقى من حيث الصياغة والدقة إلى ما نجده فى البحوث التجريبية(حسن عبد العال، ٢٠٠٤: ١٧٧).

(٤) صعوبة القياس الدقيق والتجريب؛ فكثير من الدراسات الوصفية تتم فى مواقف طبيعية فى حجرات الدراسة، أو فى القرى، أو فى المدن، أو فى الأندية وكثيرًا ما تعتمد على أكثر من فرد لجمع البيانات فى هذه المواقع؛ مما يعرض هذه البيانات لعوامل التحيز والخطأ، وكثيرًا ما تكون العينات كبيرة، وبالرغم من محاولات التزام الدقة، إلا أن عوامل الزمان والمكان، واختلاف ظروف الباحثين والمبحوثين قد تحول دون تحقيق المستوى الكافى من حيث ضبط المتغيرات. ومن هنا نجد أن غاية ما يمكن تحقيقه هو تحديد درجة من الارتباط بين متغيرين، أو أكثر، واستخدام الأساليب الإحصائية لتحقيق قدر من الضبط عند تحليل البيانات .

(٥) معظم البحوث الوصفية تعانى قصورًا فى استخلاص التعميمات والوصول إلى قوانين علمية عن الظواهر السلوكية. والبحوث الوصفية تستهدف حل مشكلات معاصرة فى زمان ومكان معينين. والظواهر التربوية والنفسية والاجتماعية ـ بوجه عام ـ تتغير من يومٍ لآخر، ومن مجتمع لآخر، بل قد تختلف فى داخل المجتمع الواحد، فهى ليست ثابتة ثبات الظواهر الطبيعية.(المرجع السابق: ١٧٨).

(٦) أن الباحث عند استخدامه لمنهج البحث الوصفى وخطواته يجرى دراسة على عينة ذات مواصفات يجتهد أن تكون ممثلة لمجتمع الأصل، وكثيرًا ما يعجز عن الحصول على عينة تمثل المجتمع كله(أو مجتمع الأصل) تمثيلًا صادقًا.

والشكل التالى يلخص أنواع البحوث الوصفِّية:

أنواع البحوث الوصفية

البحوث المسحية

يستخدم هذا النوع عندما يريد الباحث أن يتناول عددًا كبيرًا نسبيًا من الحالات (مدارس ـ تلاميذ ـ معلمون ـ وظائف ـ كتب... وما إلى ذلك). بقصد تشخيص أوضاعها، أو جوانب معينة من هذه الأوضاع، وهي أكثر البحوث الوصفية شيوعًا، وقد يقوم بها شخص، أو مجموعة، أو مؤسسة، ويُستعان فيها ببعض الأدوات، كالاختبارات، والمقابلات، والاستبيانات.

أنواعها: أربعة أنواع هي:

١ – تحليل العمل: يستخدم عند توصيف المهام اللازمة للوظائف والأعمال التعليمية كوظيفة المعلم مثلًا أو الموجه، أو المدير... إلخ.

٢ – تحليل المضمون: يركز على تحليل محتوى الوثائق المرتبطة بمجال التربية بشكل عام، ومن ذلك تحليل الكتب... مثل تحليل محتوى كتاب ما لمعرفة القيم التي يتضمنها.

٣ – المسح التعليمي: يتناول جوانب العملية التعليمية المختلفة. التي تتصف بالعمومية، مثل تنظيم العملية التعليمية، والسياسة التعليمية لبلد ما. ونظم إدارة التعليم في هذا البلد.

٤ – مسح الرأي العام: يهدف إلى تعرف رأي الشعب أو الجماهير في قضية معينة كأن يريد الباحث أو مجموعة من الباحثين معرفة رأي الجماهير في زيادة المرحلة الابتدائية عامًا دراسيًا واحدًا).

بحوث العلاقات:

ينظر إلى بحوث العلاقات على أنها تمثل مستوى متقدمًا من البحوث؛ تهدف إلى إيجاد نوعٍ من العلاقات بين البيانات والحقائق التي جمعها الباحث.

أنواعها: ثلاثة، هي:

١-دراسة الحالة: بحوث تقوم على دراسة جميع الجوانب المرتبطة بفرد، أو موقف، أو مؤسسة لهدف الكشف عن العلاقات السببية بين هذه الجوانب، ثم الوصول إلى تعميمات علمية ترتبط بهذا الفرد أو ذلك الموقف، أو تلك المؤسسة، وتستخدم دراسة الحالة في كثير من مواقف الحياة، كاختيار الصديق، أو الزوج، أو تشخيص الطبيب لمرض ما، أو بحث حالات الأسر الفقيرة.

٢-البحوث السببية للمقارنة: تستخدم عندما يكون الهدف معرفة أسباب سلوك معين، بواسطة دراسة العلاقات السببية، التي يحتمل أن تكون قد أدت إلى هذا السلوك (فعلى سبيل المثال إذا أردنا دراسة أسباب التفوق الدراسي عند مجموعة من التلاميذ، يضع الباحث عدة فروض: كالمواظبة على الحضور، وإنجاز الواجبات المنزلية، والمشاركة في الأنشطة الحرة، وهنا يختار الباحث مجموعة من إحداهما متقدمة دراسيًا والأخرى متأخرة دراسيًا، ثم تقارن بينهما من حيث توفر أسباب التفوق، التي حددها؛ ليختبر صحة الفروض.

٣-الدراسات الارتباطية: تهدف إلى معرفة وجود علاقة بين متغيرين، أو عدم وجودها، والكشف عن طبيعة هذه العلاقة هل هي موجبة، أم سالبة؟ وهذا ما يميزها عن غيرها من الدراسات مثل الدراسات السببية المقارنة، حيث تبحث الدراسات السببية المقارنة في سبب الظاهرة فقط، وعادة ما يعبر عن العلاقات الارتباطية بمعامل الارتباط (س).

٣- البحوث النمائية (الارتقائية):

الهدف منها معرفة مدى النمو الذي يطرأ على عينة من العينات نحو موقفاً معين بمرور الزمن.

وأنواعها أربعة:

١- الدراسات الطولية المستبعة: يتم فيها تتبع عينة واحدة، من صف دراسي واحد، لهم خصائص وسمات وظروف واحدة، ثم نتبع نموهم -اللغوي- على سبيل المثال عبر سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائية، وبمقارنة قدراتهم في كل صف بقدراتهم في الصفوف الأخرى، يمكن تحديد النمو والتطور الذي طرأ عليهم.

٢- الدراسات المستغرقة: وفيها يختار الباحث عينة من فئات عمرية مختلفة؛ للكشف عن النمو الذي حدث نتيجة مرور الزمن، ومن أمثلتها: أننا إذا أردنا قياس النمو في تعلم الرياضيات، الذي يحدث في المرحلة الابتدائية، أذنا عينة من كل صف، ثم نقيس قدرات التلاميذ في الرياضيات عبر سنوات الدراسة، وبالمقارنة بين هذه القدرات في كل من الصف الأول والصف يمكن تحديد النمو والتطور الذي طرأ في تعلم الرياضيات.

٣- الدراسات المستعرضة المتتابعة: تقوم هذه الدراسات على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية ((المتتبعية))، والمستعرضة في محاولة للإفادة من مميزات كل منهما.

٤- الدراسات عبر الحضارية (عبر الثقافية): وفيها تتم ملاحظة دراسة نمط سلوكي معين أو ممارسة معينة وملاحظتها لدى الأشخاص في الثقافات المختلفة، والمقارنة بينهم، كالمقارنة بين أساليب تنشيء ة الأطفال في عدة ثقافات، أو المقارنة بين أساليب علاجية مختلفة.

ثانيًا: المنهج التفسيرى:

سبقت الإشارة إلى أن الهدف الثانى من أهداف الدراسة العلمية للسلوك الإنسانى فى العلوم التربوية والنفسية الاجتماعية هو الإجابة عن سؤال: لماذا؟ أى لماذا يحدث سلوك ما على النحو الذى يحدث به. وعلى ذلك يمكن القول أن هدف الدراسة العلمية للسلوك الإنسانى هى أن تتخطى مجرد وصف الظاهرات إلى تقديم تفسير لها. فالباحث لا يقنع تمامًا بتسمية الظاهرة، أو تصنيفها، أو وصفها، وإنما يذهب خطوة أبعد من ذلك فنجده يحاول أن يعرف أسباب وقوع الظاهرة.

فهدف الباحث هو أن يتخطى معرفة العوامل التى تفضى بها الملاحظة العابرة، لكى يبحث عن نمطٍ وراءها يفسرها. وبعد اكتشاف السبب المحتمل لوقوع الحدث، أو الحالة المعينة، يصوغ الباحث تعميمًا قابلًا للتحقيق يفسر كيف تعمل المتغيرات المتضمنة فى هذا الوضع، وهكذا يكون نتيجة عمله التفسير وليس مجرد الوصف.

إذًا، الدراسة العلمية للسلوك الإنسانى لا تسعى إلى أن تعرف فقط ما هى الظاهرات، بل تريد أن تعرف أو تسعى أيضًا إلى أن تعرف كيف تحدث الظاهرات أو السلوكيات بهذا الشكل.

ولذلك يعتمد المنهج التفسيرى ـ فى جوهره ـ على تكوين شبكة من علاقات السبب والأثر. وبعض التفسيرات المبدئية؛ شأنها شأن الأوصاف المبدئية تنتمى إلى فئة الفروض التى يقترحها الباحث، ثم يختبرها فى ضوء البيانات التى يجمعها بالطرق الملائمة. فإذا تأكدت صحة الفرض، وتأيد ذلك من تكرارات عديدة لمحاولات بحثية قام بها باحثون مستقلون، ينتقل ـ أى الفرض ـ إلى مستوى القانون العلمى.

صحيح أن القوانين العلمية تتعدى حدود الملاحظة والإدراك الحسى، وحدود التصنيف معًا، إذ تبدأ القوانين العلمية حين يتم الربط بين مفهومين أو أكثر بعلاقة من نوع ما. وينشأ عن ذلك تكوين ما يسمى المبادئ أو التعميمات أو القواعد.

ويذكر " فؤاد أبو حطب وآمال صادق "(١٩٩٦ : ١٠٩) أنه نظرًا إلى أن قوانين العلم قوانين تفسيرية؛ فإنها فى جميع الأحوال تتضمن قدرًا من الخطأ، سواء كانت هذه القوانين لا سببية(عاملية) أو سببية(شرطية أو علِّية).

فبالنسبة للقوانين اللا سببية ـ العاملية ـ حين تُستخدم فى أغراض التحكم والتنبؤ، قد تدخل عليها بعض التعديلات التى تتضمن مكونات سببية لم تكن فيها. وفيها تتم المعالجة ـ فى بعض المتغيرات المرتبطة بالقانون موضع الاهتمام، بشرط أن تكون العلاقة واضحة، وتكون مجموعة المتغيرات تحت المعالجة التجريبية من قبيل " الأسباب "، فإذا تغيرت قيمتها بطريقة معينة ينتج أثر معين على نحوٍ ثابت، وبطريقة متميزة دون إحداث تأثير له قيمته فى " السبب ."

إلا أن هذا لا يكفى من وجهة نظر " أبو حطب وصادق "(المرجع السابق) للقول بأن القانون اللا سببى أصبح يعبِّر عن علاقة سببية إلا إذا كانت العلاقة ذات اتجاه واحد Unidirectional وليست من النوع الذى يمكن قلبه أو عكسه Reversal(أى علاقة ذات اتجاهين).فإذا عولج الأثر على أنه " سبب " وأدى إلى نتيجة مختلفة؛ كانت العلاقة من النوع الأول(أى علاقة ذات اتجاه واحد)؛ أما إذا أدت هذه المعالجة إلى نفس النتيجة ظلت العلاقة من النوع الثانى،(أى علاقة ذات اتجاهين).

أما بالنسبة للقوانين السببية(الشرطية أو العلِّية)؛ فهى نادرة فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، وهناك قوانين أكثر ندرة هى القوانين العلية .Causal ذلك أن معظم تلك البحوث ـ وفى حدود إمكانات الباحثين البشرية والوسائل المتاحة لهم فى الحصول على المعرفة، ووسائل البحث والاكتشاف، لا تتعدى حدود العلاقات الشرطية(أى تحديد الأسباب الضرورية) أما صياغة العلاقات العلِّية(أى تحديد الأسباب الكافية) فهى تتعدى حدود الإمكانات البشرية .

ثالثًا : المنهج التحكمى :

الهدف الثالث من أهداف الدراسة العلمية للسلوك الإنسانى فى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية هو السعى نحو التحكم فيه ـ أى التحكم فى هذا السلوك ـ

حتى يمكن ضبطه وتوجيهه والتنبؤ به، والضبط هنا يعنى عملية التحكم فى بعض العوامل الأساسية التى تسبب حدثًا ما لكى تجعل ذلك الحدث يتم أو تمنع وقوعه، ولا يمكن أن تصل البحوث العلمية إلى تحقيق هذا الهدف إلا بعد المرور بالمرحلتين السابقتين ألا وهما الوصف الجيد لظواهر هذا السلوك، ثم التفسير الدقيق الصحيح لها من خلال تحديد العوامل المؤثرة فيها .

"ولعل هذا الهدف يقودنا إلى مهمة عاجلة للعلوم الإنسانية وهى مهمة الرعاية والمساعدة من أجل التوجيه والتحكم والضبط لسلوك الإنسان. فالمتخصص فى علم النفس وفى علم الاجتماع يريد أن يقدم المعرفة للجميع، وهو لا يستطيع ذلك إلا إذا توفر له من الفهم من خلال الوصف والقدرة على التعليل من خلال التفسير ما يمكنه من اقتراح نوع الرعاية المناسبة ".(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ١٩٩٦ : ١١٠ ـ ١١١).

ويقرر كل من " فؤاد أبو حطب، وسيد عثمان، وآمال صادق "(١٩٨٧) أن بحوث التقويم[1] تنتمى فى جوهرها إلى هذا المنهج التحكمى. والدليل على ذلك أن يكون الهدف من البحث الحكم على الظاهرة موضوع البحث فى ضوء محكات معينة؛ كمدى تحقيق هذه الظاهرة لأهدافها(كالخطة الخمسية فى الإقتصاد، أو منهج المدرسة الابتدائية فى التربية) أو مدى الفائدة الاجتماعية لها، أو نطاق مرغوبيتها، أو درجة فعاليتها وإنتاجيتها. وبالطبع لا يكون البحث تقويميًا كاملًا إلا إذا أضاف إلى الحكم على الظاهرة الإجراءات العملية التى يمكن إجراؤها لتحسين الظروف التى تهيئ للظاهرة أفضل السبل للوصول إلى المحك المختار فى تقويمها. أما إذا اقتصر

---

(١) بحوث التقويم Evaluation research
تطبيق المبادئ العلمية، والطرق والنظريات للتعرُّف على العوامل المهمة فى توفير برامج الخدمات الاجتماعية والتربوية والعلاجية وغيرها من البرامج التطبيقية الفعالة، ووصفها وتطورها وقياسها والتنبؤ بها وتغييرها وضبطها . ومما يجدر ذكره أن بحوث التقويم أحد الأقسام الجديدة فى رابطة علم النفس الأمريكية APA .

البحث على مجرد الحكم على مدى توفر محك معين فى الظاهرة، فإن البحث ـ حينئذٍ لا يتعدى مستوى التقييم .Evaluation

ومنذ وقت طويل يحاول الباحثون فى الميادين التربوية والنفسية والاجتماعية البحث فى المهارات والاستعدادات التى تؤدى إلى النجاح فى المهن المختلفة. وهم يأملون أن يؤدى الفهم الكافى للشروط اللازمة للنجاح فى هذه المهن، إلى أن يصبح من الممكن تطبيق اختبارات للاستعدادات تتنبأ بمستوى أداء الفرد فى عمل معين. فإذا استطعنا أن نحصل على مثل هذه المعرفة، واستطعنا أن نصدر تنبؤات على درجة كافية من الدقة، سوف يمنع التوجيه المهنى الجيد بعض الناس من أن يحاولوا إقحام أنفسهم فى أعمالٍ لا تلائمهم، ولن ينجحوا فيها، وتستطيع الأمة أن تزيد استغلالها للطاقات الإنسانية المتوفرة فى المجتمع، بضبط عمليات انتقاء الطلاب للدراسة فى كافة المجالات، عن طريق تطبيق اختبارات للإستعدادات.

(فان دالين، ١٩٩٠ : ٧٣).

الفصل الخامس

أنواع أخرى من مناهج البحث التربوى والنفسى والاجتماعى

(تقسيم لا يندرج تحت أى تصنيف من التصنيفات السابقة)

مقدمة

أولاً : المنهج الارتقائى (المقارنة فى النمو والتغير).

(١) الطريقة الطولية التتبعية.

(٢) الطريقة المستعرضة المقارنة.

(٣) الطريقة المستعرضة التتبعية.

(٤) الدراسات عبر الحضارية.

ثانيًا : المنهج المقارن.

ثالثًا : منهج التحليل البعدى (أو منهج البحوث حول تكامل البحوث).

(١) طريقة التقارير السردية.

(٢) طريقة الدراسات الكمية.

رابعًا : البحث الميدانى.

كلمة ختامية.

مقدمة :

فى هذا الفصل يستكمل المؤلف عرضه لأنـواع أخـرى مـن المنـاهج البحثيـة فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية. وهذه الأنواع لا تقبل التصنيف تحـت أى فئة من الفئات التى ذكرت فى الفصول الأربعة السابقة .

أولاً : المنهج الارتقـائى(المقـارنة فى النمـو والتغيـر) :

(١) الطريقة الطولية(التتبعية) :Longitudinal Method

ويُقصد بها تتبع نمو فرد أو عدد محدود من الأفـراد فـترة طويلـة مـن الـزمن فى مظهر معين من مظاهر النمو، كما فعل " أرنولد جيزيل" حين تتبع نمو الأطفال من الميلاد إلى الخامسة ثم العاشرة، وكما فعل " تيرمان " حـين تتبـع نمـو مجموعـة مـن الأطفال الموهوبين على مدى ثمانية عشر عامًا منذ طفولتهم المبكرة .

ترجع البدايات الأولى لهذه الطريقة إلى الكتاب الذى نشره " كومينيوس J.A. Comenius "، سنة ١٦٢٨ عن " مدرسة الحضانة " وقد تناول فيه طرق تربية الطفـل فى الست سنوات الأولى من حياته، ثم نشر فى سنة ١٦٥٧ كتابًا آخر عن " العـالم فى صور". ولعل هذا الكتاب الآخير هو أول كتاب فى العـالم يؤلـف للطفـل فى صـور ورسوم وأشكال، ولهذين الكتابين أثرهما البالغ فى توجيه الاهتمام العلمـى لدراسـة الطفل لذاته، لا لدراسة الطفل كرجل صغير، والاعتراف بفرديته ومواهبه كما تبدو فى مراحل حياته الأولى. وهكذا بدأ الناس يهتمون برصـد نمـو الطفـل خطـوة إثـر خطوة، ومرحلة بعد مرحلة، وبذلك بدأت الدراسة التتبعية لحياة الأطفال، كتراجم يكتبهـا العلـماء عـن سـير أطفـالهم. وفى سـنة ١٧٧٤ نـشر المربـى السويـسرى " بستالوتزى" مذكراته التى كان يكتبها عن حياة طفله البالغ من العمر ثلاث سنوات

ونصف ولعل هذه المذكرات هى أول ما نُشر فى العالم عن تراجم الأطفال. وفى سنة ١٧٨٧ نشر " تيدمان " ملاحظاته عن نمو طفله " فردريك " وخاصة فى السنوات الأولى من حياته، وتتميز هذه الدراسة بالدقة العلمية التى نراها الآن فى البحوث والدراسات الحديثة، وفى سنة ١٨٢٦ نشر " فرويل " ـ أول مؤسس لرياض الأطفال فى العالم ـ كتابه المشهور " تربية الإنسان " وكانت مادة دراسته تلك تعتمد فى جوهرها على ملاحظة ورصد سلوك الأطفال فى البيت والمدرسة معًا. وفى سنة ١٨٧٦ نشر العالم الفرنسى " تين " ملاحظاته عن النمو اللغوى لابنته وذلك خلال السنوات الست الأولى من حياتها. ولقد تأثر " تشارلز داروين" صاحب نظرية النشوء والارتقاء بهذا الاتجاه الجديد فنشر فى سنة ١٨٧٧ " سيرة تخطيطية لحياة طفل ". وفى سنة ١٨٨١ نشر " بربر" نتائج دراساته عن ابنه، وكان يعتمد فى تسجيل مظاهر النمو على الملاحظة اليومية لسلوك هذا الابن، وكان يحدد تلك الملاحظات العلمية ثلاث مرات متتابعة كل يوم، فى الصباح وفى الظهر، وفى المساء. وقد توصل من ذلك كله إلى رصد بعض مظاهر النمو التى ما زالت صحيحة إلى يومنا هذا. وقد توالت بعد ذلك نتائج دراسات الطريقة الطولية وتواترت أهميتها وفعاليتها فى دراسة ظاهرة النمو. وقد اهتم بها علماء لهم أصالتهم فى ميدان الاكتشافات الحديثة لعلم النفس المعاصر مثل دراسات " بينيه Binet " عن ابنتيه. وقد نشر " بينيه " نتائج هذه الدراسات سنة ١٨٩٥، وقد كان لهذه الدراسات أهميتها فى توجيه اهتمامه إلى النمو العقلى. وقد أدى هذا الاهتمام إلى اكتشاف أول مقياس علمى للذكاء.

ولهذه الطريقة قيمة بالغة عندما يروم الباحث اكتشاف ما إذا كانت الخصائص من قبيل الذكاء، أو العدوانية أو الاتكالية أو المشكلات السلوكية ثابتة مستقرة عبر الفترات الطويلة من الزمن أم أنها تتعرض للتقلبات والتذبذب .

وعلى الرغم من أن الطريقة الطولية كثيرة النفقات بصفة عامة وتستغرق الكثير من الوقت، بالإضافة إلى أن استمرار أفراد العينة ليس مضمونًا، إلا أن هناك مشكلات أساسية فى سيكولوجية النمو تتطلب الأبحاث الطولية، من ذلك على

سبيل المثال عند محاولة الرد على تساؤلات من قبيل: هـل الـدرجات فى اختبـارات الذكاء(نسبة الذكاء) ثابتة على مر الزمن أم أنها أقرب إلى التذبذب؟ وهـل أعـراض الاضطراب الانفعالى التى تظهر فى الطفولة تميل إلى الثبات والـدوام حتـى مرحلـة المراهقة والرشد؟ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتتابعة مـن الخطـوات أو المراحل عند تعلم اللغة القومية؟ هذه الأسئلة وكثير غيرها لا يمكن الإجابـة عنهـا من غير البيانات الطولية .

إيجابيـات الطريقة الطولية :

يمكن تلخيص مزايا الطريقـة الطوليـة فى أنهـا تـضمن تثبيـت جميـع المتغـيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى السلوك ما عدا المتغير موضوع البحث وهـو النمـو، أو بعبارة أخرى زيادة العمر؛ ذلك أن المجموعة التى تدرس هـى مجموعـة واحـدة وهى التى تتطور أو تنمو، وهذا لا شـك يـضيف إضـافة أساسـية إلى دقـة البحـث وخضوعه للشروط العلمية. كما أن هذه الطريقة من ناحية أخرى تتميز بأنه يتم فيها مراقبة الطفل فى بيئة طبيعية دون تصنع أو تكلّف .

بعض الانتقادات التى توجه إلى الطريقة الطولية :

أ ـ طول الفترة الزمنية اللازمة لدراسة ظاهرة ما، مما يؤدى إلى درجة قد تبعث فى الباحث الملل .

ب ـ الجهد المبذول من قبل الباحث والذى قد يترتب عليه عدم قدرته على تتبـع الظاهرة ـ موضع الدراسة ـ أو انتقاله إلى مكان آخر .

جـ ـ تسرّب بعض الحالات المدروسة من الأطفال بالانتقال إلى مدرسـة أخـرى أو ترك المدرسة أو الوفاة. أو لأى سبب آخر، مما قـد يقلـل مـن القيمـة الإحـصائية للدراسة .

د ـ قد تتشعب العوامل المؤثرة فى تطـور الـسلوك البـشرى بدرجـة يـصبح مـن الصعب حصرها، وقد تؤدى إلى إضعاف القيمة العلمية لما يتوصل إليه الباحث من حقائق .

الطريقة المستعرضة(المقارنة):Cross Sectional-Method:

يبدو أن هذه الطريقة قد بدأت سنة ١٨٥٩، وذلك فى البحث الذى نشره العالم الألمانى " كوسمول Kussmaul "عن الأطفال حديثى الولادة. كما يعد مقياس الذكاء الذى اكتشفه العالم الفرنسى " بينيه " وزميله " سيمون " وأعلناه بالتتابع سنة ١٩٠٥، ١٩٠٨، ١٩١١، إحدى المراحل الرئيسية فى تأكيد أهمية الطريقة المستعرضة، وذلك لأن المقياس قام فى جوهره على دراسة الخواص العقلية للأفراد الذين تمتد أعمارهم من الثالثة إلى الخامسة عشرة. وقد اهتم " جيزيل Gessell "عام ١٩١٩ بدراسة الخواص النفسية للسنوات الخمس الأولى من حياة الأطفال واستخدم فى هذه الدراسة الطريقة المستعرضة والطريقة الطولية، ونشر كتابه عام ١٩٢٥ عن " النمو العقلى لطفل ما قبل المدرسة ". وقد تابع هذه الدراسات التى بدأها " جيزيل " فى الولايات المتحدة، كل من " بختريف Bechtrev "فى روسيا، و" بوهلر Buhler "فى فيينا. وقد اهتم العالم السويسرى " جان بياجيه Piaget " منذ سنة ١٩٢٣ بدراسة بعض الصفات العقلية للأعمار الزمنية المتتابعة واستخدم فى ذلك الطريقة المستعرضة، وتعد دراساته الأولى عن تعلم اللغة وتطورها من سنة إلى أخرى، ودراساته عن نمو مفهوم العدد عند الأطفال نماذج علمية واضحة لأصالة الطريقة المستعرضة فى دراسة المظاهر النفسية للنمو، وقد تابع " بياجيه " هذه الدراسات فنشر سنة ١٩٢٤ دراسته عن نمو الاستدلال. وظهرت دراسته عن نمو مفهوم السببية سنة ١٩٢٧، ودراسته عن النمو الخلقى سنة ١٩٣٢، ودراسته الثانية عن نمو مفهوم العدد سنة ١٩٤١، ودراسته عن نمو مفهوم الكم سنة ١٩٤١، ودراسته عن نمو مفهوم الزمن سنة ١٩٤٦، ودراسته عن نمو مفهوم الطفل عن الحركة والسرعة سنة ١٩٤٦، ودراسته عن نمو مفهوم الفراغ(والمكان) سنة ١٩٤٨، ودراسته عن مفهوم الصدفة سنة ١٩٥١، ولعل هذا التتابع الفكرى لدراسة مفاهيم الطفل المختلفة ومظاهر نموها تأكيدًا واضحًا لخصوبة الطريقة المستعرضة فى دراسة مظاهر النمو، ومراحل تطورها، وتعتمد الطريقة المستعرضة الآن على الاختبارات الجماعية والاستبيانات والطرق الحديثة للقياس النفسى فى

الكشف عن المظاهر الرئيسية لكل مرحلة من مراحل الحياة. وبذلك تصبح أية تجربة تستخدم هذه المقاييس وتلتزم فى اختيارها لأفراد التجربة بأعمار زمنية محددة متمشية فى منحاها مع الطريقة المستعرضة فى دراسة مظاهر النمو.

وهكذا يمكن القول أن المقصود بالطريقة المستعرضة هو دراسة عينات من الأفراد فى فئة عمر واحدة بهدف تحديد الخصائص المختلفة التى تميز هذا العمر أو هذه المرحلة العمرية المعينة التى يدرسها الباحث. وتوصف هذه الطريقة بأنها مستعرضة لأنها تنصب على دراسة قطاع عرضى فى النمو، كما توصف بأنها معيارية لأنه عن طريق هذه المستويات يمكن مقارنة أى طفل بمجموعة من الأطفال، أو يمكن أيضًا مقارنة مجموعة عمرية بمجموعة عمرية أخرى أو أكثر إذا تجمعت لدينا معايير النمو فى مراحل متتالية .

ولنضرب مثلًا لتطبيق هذه الطريقة المستعرضة بدراسة نمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال، وذلك بأن نتخير مجموعة من عشر أطفال من كل عمر من الأعمار الستة التالية: سنتان؛ أربع سنوات؛ ست سنوات؛ ثمانى سنوات؛ عشر سنوات؛ واثنتا عشرة سنة. ثم نقارن متوسط أداء المجموعات الست فى اختبارات الاستدلال .

وإذا حاولنا المقارنة بين الطريقتين ـ الطولية والمستعرضة ـ من خلال المثال السابق لوجدنا أن من الطبيعى أن الباحث لو أراد أن يستخدم الطريقة الطولية فى دراسته لنمو القدرة على الاستدلال لدى الأطفال وتطورها، لكان عليه أن يستغرق عشر سنوات، إذ يتعين عليه أن يقيس الاستدلال عند مجموعة واحدة من ستين طفلًا على فترات من الزمن مقدارها سنتان فيما بين سن الثانية وسن الثانية عشرة، وأن يقدر متوسط ما يقع من النمو فى القدرة على الاستدلال كل سنتين .

إلا أنه مما يعاب على هذه الطريقة أنها لا تتضمن استمرارية متصلة للنمو، كما أننا لا نضمن أن مجموعة عمرية معينة من الأفراد سوف تصبح فى مستوى المجموعة اللاحقة لها حين تصل إلى عمرها؛ إذ أن ضبط وتثبيت المتغيرات بين

عينات البحوث والدراسات المختلفة عملية صعبة وشاقة، وقد تكون ظروف عينة منها ظروفًا فريدة لا تتكرر بيد أنها أكثر شيوعًا من الطريقة الأولى لسهولتها واقتصادها فى الجهد والنفقات .

ومما تجدر الإشارة إليه فى هذا الصدد أن هناك طريقة يطلق عليها " المنحى الطولى على الامتداد الزمنى القصير Short-Term Longitudinal Approach وهى طريقة تجمع بين بعض المزايا التى تتوفر فى الطريقة الطولية وبعض مزايا الطريقة المستعرضة. وفى هذا المنحى يقوم الباحث باختبار مجموعة من الأطفال من أعمار متداخلة على فترات متكررة من الزمن بحيث يكون لديه مجموعة أولى يختبرها سنويًا عند أعمار الخامسة والسادسة والسابعة ومجموعة أخرى يختبرها عند أعمار السابعة والثامنة والتاسعة. وبذلك تزوده المجموعتان بالبيانات الطولية عن الأداء عند الأعمار الخمسة، مع أن الدراسة ـ على هذا الوضع ـ لا تستغرق أكثر من ثلاث سنوات فقط. ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن كلًا من المجموعتين يتم اختباره عند سن السابعة، بحيث يصبح من الميسور المقارنة بين المجموعتين المختلفتين فى نفس العمر .

إيجابيات الطريقة المستعرضة :

من إيجابيات الطريقة المستعرضة أنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالنمو. ذلك أنه لا يكون علينا عندئذ أن ننتظر عشرين سنة مثلًا حتى ندرس النمو منذ الميلاد حتى سن العشرين، بل يمكن حسب هذه الطريقة أن نحصل على مجموعات من الأفراد تقع عند نقاط معينة على طول هذه الفترة ونقوم بدراستها فى وقت واحد فنختصر بذلك الوقت اختصارًا شديدًا .

بعض الانتقادات التى توجه إلى الطريقة المستعرضة :

(أ) عدم توفر العينة المتطابقة التى تكفى للبحث العلمى الدقيق، كما يحدث أحيانًا فى دراسة سلوك الرضيع، أو عند دراسة المسنين، وأبناء الشيخوخة .

(ب) قد يرفض بعض الأفراد أن يكونوا موضوعًا للدراسة مع أهمية تمثيلهم فى عينة البحث، كأن يرفض الراشدون مقابلة الباحث أو الدارس .

(جـ) قد يخاف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة، كأن يخاف أبناء الشيخوخة من أن تكشف المقاييس والاختبارات عما يسترون من أنفسهم أو لا يحبون أن تبرزه الدراسة من الأمور التى تهددهم وتهدد حاجاتهم للأمن. حقيقة أن هناك مرحلة من مراحل تطور السلوك الإنسانى تتوفر فيها لكل باحث عينة ملائمة عددًا ونوعًا، وخاصة فى مراحل السلوك الإنسانى فى فترة الدراسة، إلا أن ذلك قد لا يكون صحيحًا بالنسبة لمراحل أخرى.(عماد الدين إسماعيل وأحمد غالى، ١٩٨١ : ٥ـ ٥٧).

(د) قد لا يمكن فى استعمال الطريقة المستعرضة تثبيت كل العوامل بحيث يمكن القول بأن الاختلاف بينها يرجع إلى اختلاف فى المجموعات. فقد لا يمكن مثلًا، فى عمل دراسة مقارنة بين قطاع من السلوك فى مرحلة البلوغ وآخر فى مرحلة أواسط العمر، أن نؤكد أن أبناء أواسط العمر قد عاشوا فى نفس الظروف المؤثرة التى يعيش فيها البالغون من القطاع الآخر بحيث يمكن أن تُعزى الفروق فى السلوك بين المجموعتين إلى تغيير الأفراد أنفسهم والجدول التالى يوضح مزايا وعيوب الطريقتين فى عبارات موجزة. (Hurlock, E. 1972).

جدول يُلخِّص تقييمًا أجرته " هيرلوك " لكل من الطريقة الطولية التتبعية والطريقة المستعرضة " المقارنة "(هيرلوك، ١٩٧٢، ط ٥ : ١٦).

الطريقة الطولية	الطريقة المستعرضة
أولًا: المميزات : (١) تسمح بتحليل مظاهر نمو كل طفل على حدة .	(١) توفر الوقت .
(٢) تسمح بدراسة مقادير الزيادة فى النمو الجسمى(النضج).	(٢) تعطى الباحث صورة واضحة عن السمات النمطية المميزة لنمو الأطفال وسلوكهم فى أعمار مختلفة .

الطريقة الطوليـة	الطريقة المستعرضـة
(٣) تتيح الفرصة لتحليل العلاقات بين العمليات الارتقائية والعمليات التجريبية .	(٣) تطبيقها يحتاج إلى نفقات قليلة نسبيًا .
(٤) تتيح الفرصة لدراسة تأثيرات التغيرات الثقافية والتغيرات البيئية فى كل من السلوك والشخصية .	(٤)يمكن تطبيقها بمجرب(باحث) واحد .
ثانيًا: العيوب : (١) تتطلب بصفة عامة القيام بدراسة تتبعية لكل تجربة جديدة يقوم بها المجرِّب. وهذا بدوره يطيل من الوقت الذى تستغرقه الدراسة .	(١) تعطى، فقط، تمثيلًا تقريبيًا للعمليات النهائية .
(٢)تطبيقها يحتاج إلى تكاليف ضخمة .	(٢) لا تضع فى اعتبارها التباينات التى توجد ـ بطبيعة الحال ـ داخل المجموعات العمرية .
(٣) المادة العلمية أو البيانات فى هذه الطريقة تكون شاملة، وبالتالى فمن المرهق جدًا للباحث أن يستوعبها فضلًا عن استخدامها كلها . (٤) من الصعب فى هذه الطريقة الاحتفاظ بالعينة الأصلية من المفحوصين . (٥) من المحتم فى أغلب الأحوال لمن يستعرض التقارير السابقة عن دراسات أجريت طوليًا أن يعثر فيها على ثغرات وتباينات فى النتائج .	(٣)لا تضع فى اعتبارها التغيرات الثقافية أو البيئية عبر الزمن .

وهكذا يمكن دراسة أى ظاهرة نفسية فى تطورها وفى نموها بالطريقتين السابقتين الطولية والمستعرضة وفى كلا الطريقتين يقوم الباحث بسلسلة من الملاحظات المخططة والمنظمة. ففى الدراسة الطولية، تُقاس حالات النمو ويتم تتبع مظاهره المراد دراستها لدى نفس الأطفال فى أعمار مختلفة. فمثلًا نختبر ونقيس نفس المجموعة من التلاميذ فى عدد من المتغيرات وذلك حينما يبلغون من العمر الثانية عشرة والثالثة عشرة، والرابعة عشر، والخامسة عشر، ونحدد أنماط نموهم الفردية بالنسبة لتلك العوامل إبان هذه السنوات. ولكن عندما نقوم بدراسة مستعرضة، فإننا بدلًا من أن نكرر قياس نفس الأطفال، فإننا نطبق مجموعة واحدة

من المقاييس على أطفال مختلفين من كل مستوى عمرى، ثم نحسب نسب المتغيرات لكل مجموعة ونحدد هذه النسب لكى نصل إلى تصور للأنماط العامة للنمو لدى كل الأطفال من سن الثانية عشر حتى الخامسة عشر، وعادةً ما تصف الدراسات المستعرضة عوامل للنمو أقل من الدراسات الطولية، ولكنها تضمن مجموعات أكثر، أما فى الدراسات الطولية، فمن المحتمل أن نلاحظ مفحوصين أقل ونقيس متغيرات أكثر (طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٦: ٥٧ ـ ٥٨).

(٣) الطريقة المستعرضة التتبعيّة: Cross-Sequential Study:

تقوم هذه الطريقة على أساس الجمع بين الطريقتين الطولية والمستعرضة فى محاولة الاستفادة من مميزات كل منهما. وتتم الدراسة وفقًا لهذه الطريقة على النحو التالى: لنفترض أننا أخذنا ثلاث عينات: الأولى(أ) تمثل عمر سنة واحدة، والثانية(ب) تمثل عمر سنتين، والثالثة(جـ) تمثل عمر ثلاث سنوات، وذلك من أجل دراسة: النمو اللغوى فى السنوات الثلاث الأولى من العمر .

المرحلة الأولى: ندرس المحصول اللغوى لدى كل عينة ونسجل النتائج .

المرحلة الثانية: وفى العام القادم نتابع العينة(أ) التى يصبح عمر أفرادها سنتين ونسجل حصيلة محصولهم اللغوى. وبالمثل المجموعة(ب) التى يصبح أعمار أفرادها ثلاث سنوات .

المرحلة الثالثة: وفى العام الذى يليه أى العام الثالث: نتابع أفراد العينة(أ) التى يصبح عمر أفرادها ثلاث سنوات ونسجل حصيلة محصولهم اللغوى .

بهذه الطريقة نكون قد تتبعنا العينة(أ) طوال ثلاث سنوات، والعينة(ب) سنتين، والعينة(جـ) سنة واحدة. وهنا أيضًا تظهر سلبيات الطريقة الطولية من حيث إهدار الجهد وعدم ضمان بقاء العينة طوال ثلاث سنوات. وفى نفس الوقت تضمن هذه الطريقة الأخذ بعين الاعتبار المحافظة على تحقيق أكبر قدر من التكافؤ فى الظروف لدى العينة الواحدة، أما ملاحظة الفروق الفردية فقد عوضته الاستعانة بالعينتين(ب)،(جـ). (محمد عودة ورفقى عيسى، ١٩٨٤: ٥٢ ـ ٥٣).

والخلاصة أننا فى هذا المنهج نستخدم أفرادًا من مختلف الأعمار تـتم ملاحظـتهم أو قياسهم فى وقت واحد معًا وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسـبات الملاحظـة والقيـاس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى نحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغـيرات التى تحدث لمجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس والملاحظة من نـوع البيانات التى نحصل عليها بـالطريق الطوليـة ويـضاف إلى ذلـك نـوع جديـد مـن البيانات تمثله المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفـة للملاحظـة والقياس، وذلك لمعرفة ما إذا كان لميلاد الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته لـه آثار فارقة.(آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٠).

(٤) الدراسات عبر الحضارية :Cross-Cultural Studies

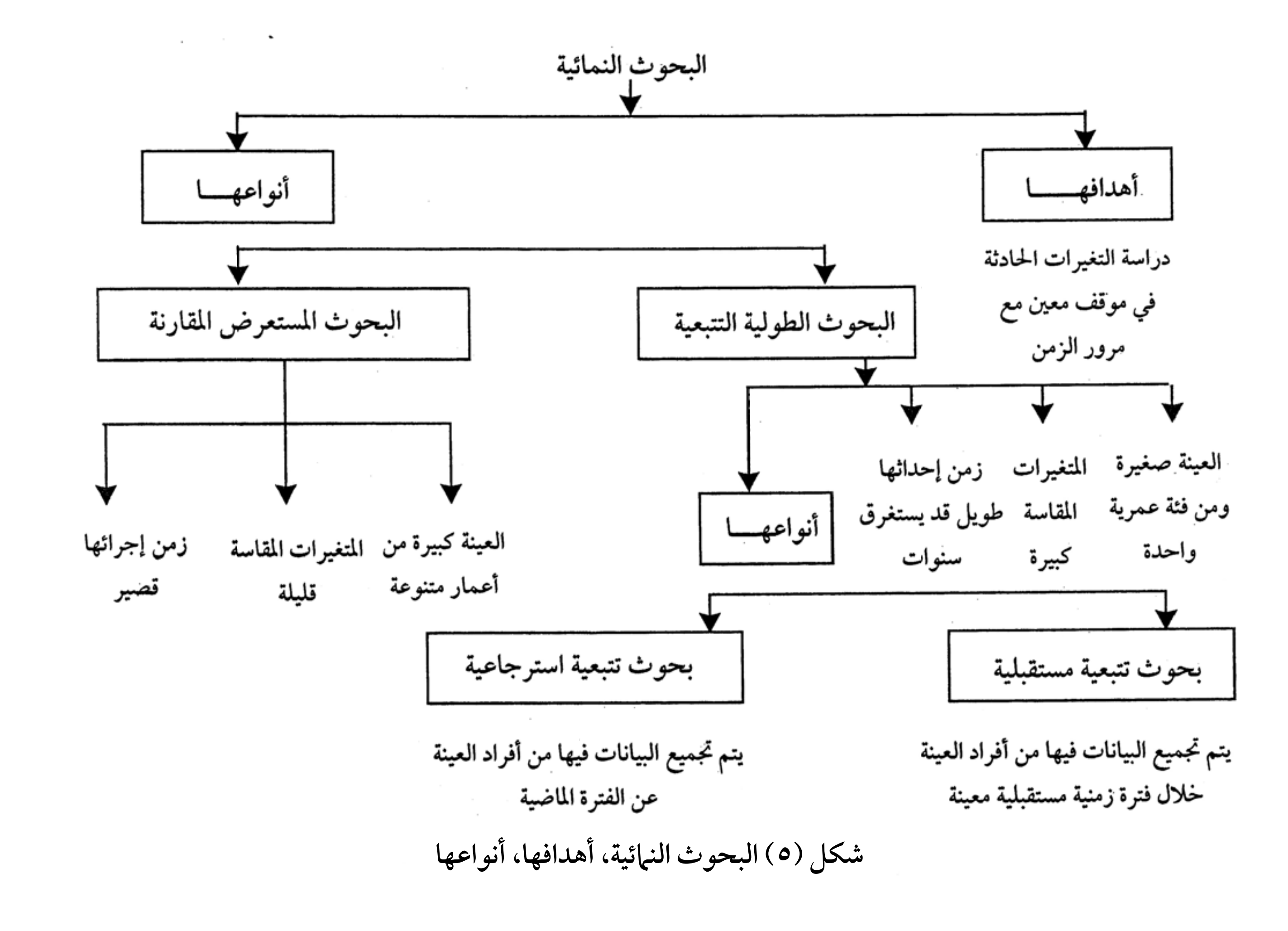
ظهرت فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين الماضى، عـدة دراسـات تقـارن فيما بين أعضاء أو أبناء الحضارات المختلفة، وهذه الدراسـات عـبر الحـضارات لهـا قيمة بالغة فى التوصل إلى حقائق جديدة عن تأثير العوامل الاجتماعية الكـبرى عـلى خصائص الشخصية أو القدرات المعرفية. مثال ذلك أن الدراسات عبر الحضارات قد تبحث عن تأثير التنظيم العائلى، أو تأثير أوجه النشاط المهنـى والاقتـصادى، أو الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، أو إتباع الوالدين لأسـاليب تنـشئة معينـة أو إتبـاع أنماط حياة معينة، وفى ميسور الدراسات عبر الحـضارات المختلفـة أن تؤيـد لنـا أو تدحض ما يزعمه بعض الناس من أن هناك اتجاهات عالمية عامـة فى تطـور النمـو. مثال ذلك أن المراهقة كثيرًا مـا ينظـر إليهـا عـلى أنهـا فـترة " عواصـف وأنـواء: فى الحضارات الغربيـة ـ وخـصوصـًا فى الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، ولكـن " مارجريت ميد Margaret Mead " مع ذلك أظهرت منذ سنوات عديدة أن المراهقة فى بعض الحضارات " حضارة الساموا " على سـبيل المثـال، تكـون فـترة اسـترخاء وسعادة. ولكن "عموميـات" النمـو تـدعمها فى بعـض الأحيـان الدراسـات عـبر الحضارات.(بول مُسن وآخرون، ١٩٨٦ : ٨٤).

من ذلك مثلًا أن الأطفال فى جميع أنحاء العالم تصدر عنهم الكلمات الأولى حوالى الشهر الثانى عشر من العمر وإنهم يتمكنون من المشى حوالى الشهر الثالث عشر، كذلك نجد أن معظم الأطفال يبدأ ظهور القلق عليهم فى حضور الغرباء فيما بين الشهر الثامن والشهر الثانى عشر وهكذا.

ثم أن الدراسات عبر الحضارات توسع من نطاق الملاحظات، وبذلك تتيح الفرصة للتوصل إلى استنتاجات ما كان يمكن بلوغها بدراسة حضارة واحدة أو مجتمع واحد. مثال ذلك أنه يصعب علينا ان نتعرف على تأثير الأنماط المختلفة من رعاية الطفل ـ من قبيل الرعاية الجماعية للأطفال وتعدد الأمهات على سمات شخصية الأطفال لو أننا اقتصرنا على دراسة عينة واحدة من الأطفال الأمريكيين، فإن هذه الأنماط قليلة الانتشار نسبيًا فى الولايات المتحدة. ولكننا نستطيع ملاحظة الأطفال الذين ينشأون فى المزارع الجماعية فى بعض البلاد الأخرى حيث تكون رعاية الطفل مسؤولية الجماعة بأسرها، ثم نقارن بين سلوك هؤلاء الأطفال الذين ينشأون فى الأسر النووية Nuclear families التى تتألف من الأبوين والأبناء، وهنا يمكن أن نطرح تساؤلًا مؤداه:

هل هناك مبادئ عامة عالمية تحكم تطور النمو المعرفى أو نمو الشخصية؟ وهل يجتاز كل الأطفال نفس السلسلة المتتابعة من المراحل العقلية، كما يذهب إلى ذلك بياجيه؟ أمثال هذه الأسئلة لا يمكن الإجابة عنها إلا بإجراء البحوث والدراسات عبر الحضارية الموسعة، وفضلًا عن ذلك فإن الدراسات عبر الحضارية تجنبنا الميل إلى المبالغة فى تعميم النتائج التى نتوصل إليها من دراساتنا للأطفال الأمريكيين، وتجعلنا نتنبه إلى خصائصنا وسماتنا الحضارية عند تقديرنا لظواهر النمو التطور.(المرجع السابق، ٤٨: ٥٠).

وفي جملة واحدة يمكن القول أن الدراسات عبر الحضارية أو عبر الثقافية تعتمد بشكل أساسى على ملاحظة ودراسة نمط سلوكى معين، أو ممارسة معينة، وملاحظتها لدى الأشخاص فى الثقافات المختلفة والمقارنة بينهم، والشكل التالى يلخص البحوث النمائية.



شكل (٥) البحوث النمائية، أهدافها، أنواعها

ثانيًا: المنهج المقارن Comparative method:

تمهيد:

يذكر بعض الباحثين أن " علم النفس المقارن " أو " علم الاجتماع المقارن" أو علم التربية المقارن(التربية المقارنة) لا يعد ـ أى علم فيهم ـ فرعًا فى فروع علم النفس أو علم الاجتماع أو علم التربية، وإنما هى علوم قائمة بذاتها، وتتبع فى بحوثها ودراساتها منهج البحث المقارن Comparative research method وقد بدأ هذا المنهج بداية متواضعة إذ اقتصر على فى بداية تطبيقاته على وصف ما هو قائم، ثم مقارنة ما هو قائم هنا بما هو قائم هناك، وبعبارة أخرى اقتصرت تطبيقات هذا المنهج على وصف ما هو موجود فى مجتمعٍ ما، ومقارنته بما هو موجود فى مجتمعٍ آخر، فى ضوء اختلاف الثقافة فى كل من المجتمعين ـ فعلى سبيل المثال يمكن وصفٌ نظام التعليم فى بلدٍ ما كاليابان مثلاً ومقارنته بما هو قائمٌ فى الولايات المتحدة الأمريكية، كما يمكن مقارنة تاريخ التربية فى المملكة العربية السعودية، بمثيله فى جمهورية السودان، ويمكن مقارنة عملية إعداد المعلم فى كل من مصر والأردن، وألمانيا وفرنسا وهلم جرا.

ولكن بتطور استخدام المنهج المقارن، لم يعد يقتصر استخدامه على مجرد ما هو قائم فى بلدان مختلفة، بل امتد هذا الاستخدام ليشمل التأويل، والتفسير فى كل حالة؛ بمعنى آخر أصبح منهج البحث المقارن يهدف إلى اكتشاف القوانين الخاصة ـ فى ظل ثقافةٍ ما، وفى ظل ظروف اجتماعية وحضارية خاصة بهذه الثقافة.

وهنا يمكن القول أن هذا المنهج يتيح فرص تفهم العادات، أو الممارسات أو الطقوس، ومن ثم سلوك أو ممارسات الأفراد رغم تباينها من مجتمع لآخر، كما يحاول هذا المنهج أيضًا تقصى الدوافع وراء كل نظام، أو فى داخل كل مجتمع.

مراحل تطور المنهج المقارن:

تتواتر فى كتب مناهج البحث الإشارة إلى أن تطور هذا النمط من المناهج مر بثلاث خطوات(أو مراحل) وذلك على النحو التالى:

الأولى: كانت البحوث والدراسات المقارنة تستهدف نقل أو استعادة نظام أو فكر أو مقررات تربوية موجودة فى بلدٍ ما، وتهدف بلدان أخرى إلى الحصول على ما هو قائم كى يتم نقله إليها... ويتم النقل من بلدٍ أكثر تقدمًا ـ بالمفهوم النسبى لمعنى التقدم ـ فى الشؤون التعليمية والتربوية إلى بلدٍ أقل تقدمًا فى مثل هذه الشؤون، وواكبت عملية النقل المذكورة، بعض الإصلاحات فى النظم التربوية فى البلاد التى يتم النقل إليها، مما أسهم فى مواجهة بعض المشكلات التربوية وإيجاد حلول لها.

ويذكر " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٣) أن من الرواد الأوائل الذين تركوا بصماتهم على هذه المرحلة ـ مرحلة النقل أو الاستعارة ـ " هوراس مان" Horas Mann، فقد زار دولًا أوروبية كثيرة ونقل منها وعنها، وتأثر بما كان شائعًا فى ألمانيا منذ ما يزيد عن مائة عام، وقد نقل بعض ما كان فى ألمانيا إلى الولايات المتحدة الأمريكية، و" هنرى بيرنارد " Henry Bernard الذى قام بزيارات لأوربا للاستفادة من الخبرات التربوية والتعليمية بها، حتى يتمكن من الإسهام فى تطوير التربية والتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية أيضًا، وقام أحد المربين فى الإتحاد السوفييتى آنذاك، هو " أوسنسكى" Usthinsky بزيارة لأوربا ليعرف ما كان سائدًا من نظم تعليمية لتتم الاستفادة منها فى روسيا؛ وكان يغلب على منهج البحث المقارن وقتئذ المسحة " الوصفية " إذ أن زيارة هؤلاء الرواد للبلدان المختلفة، وبخاصة البلاد الأوربية، خلال القرن التاسع عشر، كانت تهتم فى المقام الأول برصد ما هو قائم، والاستفادة منه ـ كما ذكرنا ـ بالنقل أو الاستعارة.

وفى بداية القرن العشرين ظهرت آراء كثيرة تنادى برفض الأسلوب الذى كان قائمًا خلال القرن التاسع عشر ت أعنى أسلوب النقل والاستعارة ـ وأبرزت هذه الآراء الأخطاء التى ترتبت على نقل الواقع التربوى من مكانٍ ما إلى مكان آخر دون محاولة لدراسة الظروف والعوامل المؤثرة التى تجعل نظامًا تربويًا أو إدارة تربوية ما؛ أو مقررات دراسية ما؛ تصلح فى بلد ولا تصلح فى بلدٍ آخر. والمعروف أنه من الصعب إيجاد ظروف متشابهة بين الدول المختلفة، وفق إطارها التاريخى، ومصادر الثروة فيها، والتوزيع والنهج الأيديولوجى المطبق فيها أو المعمول به، أضف إلى ما سبق السياقات الثقافية والحضارية بين الدول المختلفة.

الثانية: كانت لجهود تربويين عديـدين مـن أمثـال المربـى الإنجليـزى " مايكـل سادلر" Micheal Sadler و" كاندل" Kandel وغيرهما، الأثر فى إبراز الدور الفاعل للمؤثرات التاريخية والحضارية والثقافية فى أى مجتمع والمسؤول عن تحديـد ملامـح النظـام التعليمـى فيـه، وأن تبـاين الـنظم الاجتماعيـة يعكـس الأرضـية التاريخيـة والحضارية والثقافية لهذه المجتمعات التى تحتوى على هذه النظم.

إن هذه النقلة الكيفيـة مـن مجـرد الرصـد والنقـل، والوصـف والاسـتعارة إلى البحث والربط بين ما هو قائم، والخلفيات المؤثرة، والفعالة من الناحيتين التاريخيـة والثقافية كانت تهدف إلى توضيح أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين النظم التعليمية والتربوية المختلفة فى ضوء المؤثرات والمسببات التى أدت إليها .

الثالثة: وكانت هذه الخطوة تهدف إلى أن يتجاوز منهج البحث المقـارن خطـوتى أو مرحلتى الرصد والنقل والوصف والاستعارة من جهة والبحث والربط بـين مـا هو قائم والخلفيات المؤثرة أو التفسير من جهة ثانية، ويتقدم ـ بخطـى ثابتـة ـ نحـو الفهم العلمى الذى يهدف إلى الكشف عن القوانين التى تحكم الظواهر والمشكلات فى مجال علم التربية المقارن(أو التربية المقارنة).

ويذكر " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٥) أن هذه الخطوة الثالثة يتزعمها اثنان من علماء فى التربية هما " جورج بيريدى" George Beereday، و" برايان هولمز" Brain Holmes، وأن وجهة نظرهما يمكن تلخيصها فى الخطوات الأربع التالية:

الأولى: تجميع البيانات من الدول المراد دراستها، ومقارنتها سواء مقارنـة الـنظم التربوية أو المشكلات التعليمية، ويفضل أن تجمع البيانات حول هذه النظم أو تلك المشكلات عن طريق العمل الميدانى فى الـدول المعنيـة، وينبغـى تـوفر الموضـوعية، والبعد عن الذاتية، خصوصًا عند تجميع البيانات بالاعتماد على الملاحظة.

الثانية: تصنيف البيانـات والمعلومـات وتنظيمهـا، ثـم تحليـل هـذه المعلومـات المستقاة من الواقع الموضوعى. وذلـك فى ضـوء المـؤثرات التاريخيـة، والحـضارية، والثقافية، والفلسفية، بحيـث يقـود كـل ذلـك إلى وضـع فـرض أو مجموعـة مـن الفروض Hypotheses.

الثالثة: محاولة البحث عن التماثل والتضاد، أى إجراء تقابل بين المعلومات التى يتم الحصول عليها من النظم التربوية المختلفة، والبحث عن صيغة تصنيفية لجدولة المعلومات حتى تسهل المقارنة بينها .

الرابعة: المقارنة بين النظم أو المقارنة بين المشكلات. ولابد من وضع معايير Norms، أو محكات Criteria تسهل عملية المقارنة، حتى يتمكن الباحث من الوصول إلى أحكام حول نمط التشابه أو نمط التباين. والمقارنة يمكن أن تتم من جانب واحد بطريقة طردية فى عدة دول، كما قد تتم المقارنة بطريقة تصورية عقلية Conceptualization تعتمد على المفاهيم المطروحة وراء كل نظام أو مشكلة؛ بحيث يستطيع الباحث استخلاص القوانين التى تحكم هذه المشكلات أو النظم.

الأسس النظرية للبحث المقارن:

تقوم البحوث والدراسات التى تستند إلى منهج البحث المقارن على أربعة منطلقات نظرية هى:

الأول: أن الباحث حين يوظف منهج البحث المقارن فى مجال العلوم الاجتماعية، بوجه عام، ومجال العلوم الإنسانية بوجه خاص، فإنه يتعين عليه القيام بدراسة مستفيضة للتاريخ الحضارى للمجتمعات التى ستتم فيها هذه الدراسة المقارنة أو تلك. ذلك أنه لا يمكن دراسة ظاهرة إنسانية إذا جُردت أو تم عزلا عن سياقها التاريخى والحضارى والثقافى. بمعنى آخر لا يصح أن نقارن بين واقعين تربويين فى مجتمعين، أو ظواهر نفسية فى مجتمعين دون أن نفهم وبعمق التاريخ الحضارى والثقافى للمجتمع أو المجتمعات التى سيدرس فيها الباحث هذه الظواهر.

الثانى: إن لكل مجتمع ثقافته السائدة التى ينخرط فيها جميع أفراد هذا المجتمع. واللغة هى أداة التعبير الأساسية للثقافة، كما أنها أداة التواصل عبر الأجيال. وبوجه عام تتسم الثقافة بالعموميات التى يعيها ويعيشها كل أفراد المجتمع؛ مثل اللغة والفولكلور والحكم والأمثال، والمحرمات، والعادات العامة فى المأكل والمسكن والملبس.. إلخ.

وإلى جانب الثقافة السائدة هناك أيضًا ثقافات فرعية تميز شرائح المجتمع المتباينة من حيث مستوى التعليم أو أنماط المهن أو مستويات دخول الأفراد، أو مستوى التحضر والتمدين وما إلى ذلك .

ويضرب " عزيز داوود "(٢٠٠٦: ١٦٧) مثلاً على تمايز الثقافات الفرعية في المجتمع الواحد بقوله: " إن أساتذة الجامعات فى ثقافةٍ ما يحملون بعض الخصائص والعادات والممارسات؛ التى قد تتباين مع شريحة أخرى فى الثقافة نفسها. كسائقى التاكسى، والعمال فى مصانع النسيج، والفلاحين فى مزرعة تعاونية وما إلى ذلك من شرائح مجتمعية أخرى. أضف إلى ذلك أنه فى داخل الشريحة المجتمعية الواحدة(أو فى داخل الشرائح المتشابهة) هناك تباينات بين الأفراد بسبب الخبرات الذاتية التى يخبرها كل فردٍ من أفراد الشريحة نفسها مما يجعل كل شخصية من شخصيات هؤلاء الأفراد تشترك مع أفراد المجتمع بوجه عام وأفراد نفس الشريحة فى صفات وسمات عامة، تجمع بينهم فى ظل شريحة واحدة، ثم تجعل كل واحدٍ فيهم ينفرد بما يتفرد به ويتميز به عن الآخرين.

وإذا لم يدرك الباحث الذى يستخدم المنهج المقارن كل ذلك فى أثناء إجراء بحثه أو دراسته لأية ظاهرة تربوية أو نفسية أو اجتماعية، فإنه يكون معرضًا لأن يقف فقط عند مجرد الوصف أو عند مجرد قياس ما يرى، ومن ثم سيفتقر بالطبع إلى القدرة على التاويل والتفسير، وهذا يترتب عليه، بطبيعة الحال، عجزه عن كشف القوانين التى تحكم الظواهر التى يقوم بدراستها.

الثالثة: أن لكل مجتمع أيديولوجيته[1]، فهناك مجتمع تقوم أيديولوجيته على النظام الرأسمالى، أو الماركسى(الشيوعى) وآخر يتبع النظام الليبرالى وفى داخل كل أيديولوجية هناك فلسفات تتصارع لتفرض مبادئها.. وهذا بخلاف المذاهب العربية ذات البعد القومى الذى يحرص على القيم الروحية، ويتبع الأديان،

---

(١) يُقصد بالأيديولوجية Ideology فى أبسط معانيها طريقة أو محتوى التفكير المميز لفردٍ ما، أو جماعةٍ ما، أو ثقافةٍ ما، كما يقصد بها النظريات والأهداف المتكاملة التى تشكل قوام برنامج سياسى اجتماعى أى مذهب يتبعه مجتمع ما.

ويتمسك بتذويب الفوارق بين الطبقات بطريقة سليمة وهكذا. وحين يقوم أحد الباحثين بإجراء بحث يتبع فيه المنهج المقارن سواء فى المجالات التربوية أو النفسية أو الاجتماعية، فإنه سوف يجد أن لهذه الفلسفات بصمات ورؤى تتصدر الكثير من المفاهيم المسيطرة على أذهان وعقول القيادات التى تعمل فى المجالات الاجتماعية بوجه عام؛ ولابد أن يدرك الباحث ذلك، حتى يتمكن من تفسير وتأويل الظواهر التى يتصدى لدراستها فى ضوء الفلسفة أو الفلسفات السائدة، أو فى ضوء الأيديولوجيا الموجِّهة لكل من الفكر والممارسة، حتى تكون مقارناته محددة ومقيدة بهذه الأطر المتباينة.

الرابعة: أن المجتمعات تختلف فى مراحل نموها وتطورها فى ضوء معطيات كثيرة؛ فهناك ما يمكن أن نطلق عليه مجتمعات متقدمة تجاوزت عصر الصناعة ما بعد عصر السيبرنيتية والانفورماتيكا، والحاسوب والأتمتة، وهناك مجتمعات لا تزال تعيش على الزراعة البدائية، وانتظار سقوط الأمطار لزراعة الأراضى، بل لا تزال تستخدم الدواب، وتعيش مراحل تاريخية تتخلف كثيرًا عن القرن العشرين وبدايات القرن الحادى والعشرين، هذا من ناحية التقدم العلمى والتكنولوجى.

ومن ناحية أخرى، هناك التقدم الاجتماعى، إذ نجد مجتمعات ديموقراطية بأنماط ديموقراطية متباينة، فهناك ديموقراطية فى الغرب، وديموقراطية فى الشرق، وديموقراطيات فى دول العالم الثالث، وكذلك هناك تحديد لما هو مقصود بالشعب، هل هو النظام الحاكم، أم الجماهير العريضة، أم هو كل الطبقات وكل الشرائح، وكل الفئات.. إلخ. وهذه الاعتبارات والرؤى المختلفة تنعكس مفاهيمها على الظواهر الاجتماعية؛ وعلى الباحث الذى يستخدم منهج البحث المقارن أن يكون ملمًا بكل ذلك حتى يستطيع الإفادة من كافة المعطيات عند المقارنة والتحليل والتأويل، ومن ثم تكون رؤيته من داخل المجتمع بإرهاصاته، وقيمه ومفاهيمه وممارساته.(عزيز داوود، ٢٠٠٦: ١٦٨).

مراحل البحث فى المنهج المقارن:

يمكن القول أن كل الموضوعات فى المجالات التربوية تصلح لأن تكون موضوعًا للبحوث والدراسات المقارنة. من هذه الموضوعات ـ على سبيل المثال ـ المشكلات فى فلسفة التربية، أو تاريخ التربية، أو نظم التعليم، أو الإدارة المدرسية، والإدارة التعليمية، وإعداد المعلمين، ونظم الامتحانات وأساليب التقويم، وكذلك الموضوعات فى المجالات النفسية المختلفة مثل الشخصية، والتعلم، ومعايير النمو العقلى المعرفى.. وما إلى ذلك. وكذلك الموضوعات فى المجالات الاجتماعية مثل المشكلات الثقافية، وأساليب التنشئة الاجتماعية.

وفى كل الأحوال تبدأ دراسة المشكلة ـ أيًا كان المجال الذى تنتمى إليه، بالوصف الكمى (الرقمى) حتى يمكن تحديد الظاهرة، فى ضوء الرجوع إلى الخلفية التاريخية، والثقافية، والحضارية فى كل دولة، أو مجتمع، أو حتى فى حى من الأحياء فى مدينة واحدة، أو فى البلد الواحد بين مدنه المختلفة، أو بين الريف والحضر، أو بين الشمال والجنوب[1]، أو بين الشرق والغرب فى الدولة نفسها. وعلى ذلك يمكن القول أن أية ظاهرة تعليمية تربوية، نفسية اجتماعية، تاريخية قانونية يمكن أن يتصدى لها الباحثون من خلال منهج البحث المقارن.

ثم تبدأ مرحلة ثانية، بعد تحديد الظاهرة أو المشكلة المراد دراستها، ومقارنتها فى الإقليم الآخر، أو الحى الآخر، أو الدولة، أو مجموعة الدول الأخرى، هذه المرحلة الثانية هى رحلة تحليل الظاهرة، ومحاولة تفسيرها فى ضوء سياقها التاريخى والثقافى والحضارى، كما سبقت الإشارة.

ثم تبدأ مرحلة ثالثة، وهى المرحلة الأكثر أهمية، أعنى مرحلة فرض الفروض، التى تنبثق عادةً من عمليتى التحليل والتفسير السابقتين، ثم فى مرحلة رابعة، يتم

---

(١) فى مصر على سبيل المثال يمكن أن يُستخدم منهج البحث المقارن فى دراسة ظاهرة التنشئة الاجتماعية، أو عادات الثأر، أو ميول الطلاب، أو مشكلات طلاب الجامعة فى كل من صعيد مصر (الوجه القبلى)، ودلتاها (الوجه البحرى).

إتباع خطوات المنهج التجريبى فى التحقق من صحة هذه الفروض Verification of Hypotheses. وبذلك يمكن للباحث أن يكتشف القانون أو القوانين التى تحكم الظاهرة الخاضعة للدراسة، فى نهاية المطاف.

وقد يصل الباحث الذى يستخدم المنهج المقارن إلى قانون عام، وقد يصل إلى قوانين خاصة بمتغيرات تختلف فى طبيعتها من بلد إلى بلد، وبذلك تكون عملية المقارنة علمية الطابع، موضوعية المحتوى، وهذا بدوره يفضى بالباحث إلى مرحلةٍ من الفهم لأوجه الشبه، وأوجه الاختلاف، كما يساعده فى التنبؤ بما سوف تؤول إليه المشكلة أو الظاهرة موضع الدراسة فى المستقبل؛ إذا ما استجدت ظروف أو مؤثرات جديدة على الظاهرة أو المشكلة، كما يمكن أيضًا التحكم فى المشكلات التربويّة والنفسيّة والاجتماعية، ما دام الباحث قد توصل إلى القوانين التى تحكم هذه المشكلات، أو تلك الظواهر.

منهج البحث المقارن: الإجراءات والاعتبارات:

هناك أربعة اعتبارات يتعين مراعاتها عند إجراء وتطبيق منهج البحث المقارن يمكن ذكرها على النحو التالى:

الأول: أنه ـ فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به ـ لابد أن تتم المقارنات بين الأنظمة، أو الأبنية المتماثلة، أو الظواهر، أو المشكلات المتشابهة فى دولتين أو أكثر.. فعلى سبيل المثال يمكن مقارنة طرائق علاج الصرع فى أكثر من دولة، ويمكن مقارنة الكيفية التى يتم بها إعداد معلم ذوى الاحتياجات الخاصة فى أكثر من دولة وهكذا. وتتعين الإشارة فى هذه الأمثلة وغيرها، ضرورة التماثل التام بين الأمرين اللذين نريد المقارنة بينهما. وذلك علاوة على ضرورة التأكيد على أن المقارنة لا تقف عند حد وصف ما هو قائم بالفعل، بل ينبغى أن تذهب المقارنة إلى خطوة أبعد من ذلك وهى تحليل وتفسير ما هو قائم بهدف الكشف عن القوانين التى تحكم الظاهرة المدروسة فى كل دولةٍ من دول المقارنة.

الثانى: أنه ـ فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن، وتلتزم به،

لا يجوز انتزاع الظاهرة المراد دراستها من سياقها الاجتماعى والثقافى التى تشكل جزءًا منه، وذلك فى كل الدول التى نقارن فيها بين هذه الظاهرة؛ ذلك أن الظاهرة المراد دراستها، إذا تم فصلها عن سياقها؛ أصبح الباحث ـ حينئذٍ ـ يتعامل مع شئ مختلف ومصطنع؛ فالجزء يستمد قيمته من الكل الذى ينتمى إليه. أضف إلى ذلك أن الباحث حين يجرى مقارنات بين الظواهر المتماثلة ـ وهى ضمن أطرها الاجتماعية والثقافية ـ فإن ذلك يساعده إلى حدٍ كبير على إيجاد التفسير الطبيعى لمثل هذه الظواهر. وبذلك يوصف مثل هذا الإجراء من قبل الباحث؛ بأنه على وعى بفلسفة وثقافة المتجمع الذى يتصدى لدراسة ظاهرةٍ ما فيه. ويصبح الباحث بالتالى دارسًا للظاهرة من داخلها باعتبارها جزءًا من نظام أو نسق System، أو باعتبارها نظامًا أو نسقًا فرعيًا Sub-System داخل نظام أو نسق أشمل وأكبر. كما أن دراسة المشكلة فى سياقها تسلح الباحث بفهم مستقبلى لما سوف تؤول إليه الظاهرة، بمعنى أن الباحث ـ حينئذٍ ـ يمكنه التنبؤ، ويعد هذا هدفًا مهمًا فى البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية. أما إذا لجأ الباحث إلى انتزاع أو اقتطاع أو عزل الظاهرة عن سياقها الاجتماعى والثقافى، فإنه ـ حينئذٍ ـ يدرس الظاهرة وهى مقطوعة الصلة بواقعها التاريخى والفلسفى.

الثالث: أنه فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به؛ ينبغى أن تتم دراسة الظاهرة، أو المشكلة، أو موضوع المقارنة فى الدول المختلفة بطريقة تتبعية من خلال الزمان والمكان. وهنا يشير " عزيز داوود "(٢٠٠٢: ١٧٢) إلى أنه ينبغى أن ينظر الباحث إلى الظاهرة من خلال بُعدى الزمان(البُعد التاريخى) والمكان(البُعد البيئى)؛ إذ أن ذلك يساعده على فهم التطور الحادث للظاهرة، وبطء أو سرعة حركتها، فالملاحظ أن هناك مجتمعات تتسم بالنمطية والجمود، وتظل الظواهر المراد دراستها كأنها بمنأى عن الزمن(مثل مشكلات التخلف بصفة عامة كالأمية ونوع التعليم وأنماط العمل البدائية فى الزراعة والحرف اليدوية والوظائف المكتبية.. إلخ) كما أن هناك مجتمعات سريعة التغير وتتلاحق فيها الأحداث، فنجد الظاهرات المراد دراستها متجددة ولذلك يعد الزمن عاملًا شديد الأهمية وفعالًا فى إحداث الظاهرات، وتناولها، وإحلال ظاهرات ومشكلات جديدة دومًا.

الرابع: أنه فى البحوث والدراسات التى تتبع منهج البحث المقارن وتلتزم به، لابد للباحث ـ إذا أراد أن يصل إلى فهم الظاهرة المراد دراستها، وأن يتنبأ بما ستؤول إليه، وأن يتمكن من ضبط الظاهرة والتحكم فيها ـ أن يتعرف على المتغيرات التى تؤثر فى إحداث الظاهرة، حيث يكون بعض هذه المتغيرات مستقلاً وبعضها تابعًا، والبعض الثالث وسيطًا(متوسطًا)؛ ذلك أن التعامل مع هذه المتغيرات يمكِّن الباحث من الكشف عن القانون أو القوانين التى تحكمها والتى يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وتتكون قوانين أعم وأشمل. وكل ذلك يكون مفيدًا للبحث العلمى فى مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

انتقادات توجَّه إلى منهج البحث المقارن:

(١)أن البحوث المقارنة بما تتيحه للقائمين بها، والعاملين فيها، والمستفيدين من نتائجها، من الإطلاع على ما هو قائم فى بلدان ودول أخرى أكثر تقدمًا؛ وهذا فى حد ذاته يعد ميزة لكن هذه الميزة يمكن أن تتحول إلى عيب إذا ما تم نقل ما هو موجود أو متاح فى بلدٍ أكثر تقدمًا إلى بلدٍ آخر يقع فى درجة أدنى فى سلم التقدم بشكل آلى، ذلك أن النقل بشكل آلى قد يؤدى إلى الإخفاق فى تحقيق الهدف من عملية النقل، وذلك إذا لم توضع الظروف والعوامل الثقافية والمحددات الحضارية وإمكانات الواقع فى الاعتبار.

(٢) أن البحوث المقارنة تشير إلى اختلاف النظم، والسياسات، والرؤى، والفلسفات المتباينة، فى كل بلدٍ أو دولة، وهذا يقيد حركة الباحث ويجبره على أن يضع كل تلك الظروف داخل سياقها، حتى يتأتى له فهم ما هو قائم داخل المنظومة كاملة، ولا يمكن للباحث أن ينتزع جزئية منها ويدخلها بشكل تعسفى فى منظومة أخرى مختلفة، وإلا سببت خلل فى المنظومة المنقولة إليها.

(٣) أن الباحثين المبتدئين فى مجال البحوث المقارنة قد لا يستطيعون استغراق كل العوامل والمتغيرات التى تحكم الظاهرة المراد دراستها أو المشكلة المراد تناولها، فإذا كان يتعين على الباحث المبتدئ أن يقارن بين أكثر من بلدٍ وفق درجة التقدم، أو وفق

النظام السياسى، والمستويات الاقتصادية الاجتماعية السائدة، أو وفق الأيديولوجيا المتحكمة والموجهة لهذا النظام أو ذلك، فإنه سيكون من الصعوبة بمكان كبير أن يفهم الباحث المبتدئ كل هذه العوامل والمتغيرات التى تعد الأرضية المناسبة لخلق هذه الظاهرة أو تلك المشكلة، أو المجال الذى أفرزها.

(٤) أن البحوث والدراسات المقارنة تواجه مأزقًا كبيرًا؛ ذلك أننا فى القرن الحادى والعشرين نعيش فى عالم يغلب عليه التغير الدائم واللا ثبات، كما أن سرعة التغير فى المجتمعات المختلفة وفى الدول المختلفة، تتعدَّل بمعدلات سريعة فى ضوء الانفجار المعرفى المتلاحق، وتطبيقاته التكنولوجية؛ ومن ثم تصبح الدراسات المقارنة أسيرة لفترات إجراء البحوث والدراسات فيها، بمعنى أنها تتسم بالحالية أو الآنية(هنا والآن)؛ عند إجراء المقارنات، وقد نجد أن هذه البحوث والدراسات المقارنة ـ بعد سنوات قليلة من إجرائها ـ قد أصبحت بعيدة عن الواقع الجديد بحكم سرعة التطور، ومن ثم تصبح الدراسات ذات تأثير ضئيل من حيث حركة الزمن، ولكنها قد تكون ذات قيمة من الوجهة التاريخية حيث تشرح مراحل التغيير والتطور التى اجتازتها هذه المجتمعات.

(٥) أن بعض الباحثين الذين يستخدمون المنهج المقارن، قد يكونوا متحيزين وغير حياديين ـ ذلك أن أحد الباحثين قد يتبنى أيديولوجية معينة، أو فلسفة سياسية خاصة؛ ومن ثم قد يقلل أو يشوه معطيات وحقائق تخص نظامًا آخر يختلف فى أيديولوجيته، أو فلسفته عما يتحيز له هذا الباحث. فأحد الباحثين الذين يتبنون الفلسفة البراجماتية الأمريكية فى نظام التعليم، قد يغض الطرف عن بعض الحقائق المهمة فى نظام التعليم فى ظل الفلسفة الشيوعية الروسية وهكذا.

والخلاصة أن البحوث التى تتبع منهج البحث المقارن يتاح لها ـ من خلال تطبيق هذا المنهج ـ الفرصة لاكتشاف القوانين التى تحكم المشكلات والظاهرات فى العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، إذ أن المادة العلمية أو البيانات والمعلومات من الكثرة والثراء حيث تتعدد مجالات المقارنة بين الدول المختلفة، المتقدمة منها والمتخلفة، الغنية منها والفقيرة، الأكثر تحضرًا، والأقل تحضرًا، فى ضوء الفلسفات

السائدة فى هذه المجتمعات، والأيديولوجيات التى توجه التنظيمات العامة فى هذه الدولة أو تلك، فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية، والتربوية، والسياسية.. إلخ تلك المجالات، كل ذلك فى ظل الحقبة التاريخية أو الفترة الزمنية، وفى ظل الثقافة السائدة فى وقت إجراء البحوث والدراسات المقارنة.

ويقترح بعض الباحثين ـ حتى تتم دراسة هذا المنهج فى أفضل صورة ممكنة ـ أنه من المستحسن أن يتزاوج منهج البحث المقارن مع منهج البحث فى تحليل النظم، ذلك أن منهج البحث فى تحليل النظم يقوم على دراسة المنظومات بالنسبة للظاهرات والمشكلات المراد دراستها وأنه يعطى أكبر قدرٍ من العناية بالمدخلات In-Puts فى المنظومة فى ضوء الأهداف الموضوعة لها، محللًا ومقومًا عمليات التشغيل فيها؛ ثم مقومًا المخرجات Out-puts المباشرة لها، أو عائداتها Outcomes بعد فترة زمنية محددة. وإذا تم ذلك فى الدول المراد دراسة هذه الظاهرات فيها، فإن العمل قد يقترب من الكمال؛ إذا قام به فريق متعدد التخصصات، وله دراية وخبرة بالثقافات المتباينة فى الدول التى تتم بينها عمليات المقارنة.

رابعًا: البحث الميدانى: [١] Field Research

يؤكد " إريكسون وآخرون " Erickson, F. et al.,(1980) أن البحث الميدانى لم يبدأ تطبيقه فى مجال العلوم الاجتماعية إلا فى بداية القرن العشرين. وأنه كان يطبق

---

(١) توجد عدة مسميات للبحث الميدانى هى : البحث الحقلى، البحث الكيفى، دراسة الحالة، الملاحظة بالمشاركة، البحث الاثنوجرافى . وقد أكد كل من " إيزاك ومايكل " .Issac, S.; Micheal, W (١٩٨١) على أن كل من البحث الميدانى ودراسة الحالة هما منهج بحثى واحد . واعتبر كل من " إبراهيم وجيه ومحمود منسى" (١٩٨٣) أن دراسة الحالة هى طريقة بحثية وصفية مستقلة، أما الدراسة الميدانية أو الحقلية التى تتم عن طريق الملاحظة بالمشاركة Participant observation فهى طريقة أخرى للبحث؛ ومن المعروف أن طريقة الملاحظة بالمشاركة هى نمط من أنماط طريقة الملاحظة؛ حيث يلتحق ملاحظ متدرب بالمجموعة موضوع الدراسة كعضو فيها، ويتجنب القيام بدور بارز، أو ملفت للنظر حتى لا يغير عمليات التفاعل داخل الجماعة، وينتهى به الأمر إلى تقديم بيانات متحيزة . وقد أصبح الأنثروبولوجيون الثقافيون ملاحظين مشاركين عندما دخلوا حياة الثقافات والمجتمعات لكى يدرسوا بناءها وعمليات تفاعلها (جابر كفافى، ١٩٩٣ : ٢٦٤٨) .

لتحقيق أهداف محددة، ويتم إجراؤه بواسطة شخص واحد. وبمضى الزمن أصبحت البحوث الميدانية تطبق بواسطة فريق بحث.

ويعرِّف " محمود منسى"(٢٠٠٣: ٢٢١) البحث الميدانى أنه طريقة لوصف الواقع كما هو تمامًا؛ دون تدخل من الباحث(أو الباحثين)، واستنتاج الدلائل والبراهين من واقع المشاهدة الفعلية للظاهرة موضع الدراسة. والميدان هو المجال، أو المنطقة المحددة نسبيًا للدراسة سواء كان هذا المجال بشريًا، أم جغرافيًا، أم طبيعيًا. وهذا المدلول فى حد ذاته لا يوضح المقصود من البحث الميدانى الذى يمثل ذلك النوع من البحوث والدراسات التى يتم إجراؤها دون تكلف أو اصطناع، وبواسطة معايشة الباحث الفعلية لجميع الأحداث والوقائع السلوكية التى تحدث فى الميدان؛ دون أى تدخل من الباحث، أو دون القيام بأى نوعٍ من أنواع الضبط المسبق.

ويعرِّف " أ. ف. بتروفسكى" و " م. ج. ياروشفسكى"(١٩٩٦: ١٠٠) أن البحث الميدانى هو " دراسة الظواهر الاجتماعية، أو سلوك جماعات الحيوان، فى الظروف الطبيعية. وأن البحث الميدانى فى الأساس هو دراسة مجموعة من الأفراد ـ أناس أو حيوانات ـ داخل مساحة معينة، أثناء نشاطهم اليومى، وبخاصة الجماعات البشرية فى إطارها الاجتماعى، وأسراب الحيوانات فى مواطنها الطبيعية.. إلخ. وأن البحث الميدانى كان مرتبطًا فى البداية بالدراسات السلالية التى تصف أحداثًا يصعب التنبؤ بها وترتيبها مقدمًا. وأن الغرض الرئيسى للبحث الميدانى هو الكشف عن عمليات غير معروفة وعواملها التى تحددها. وأن أحد الشروط المهمة للبحث الميدانى هو ضمان أن وجود الملاحظ لا يؤثر على المسار الطبيعى لعملية الملاحظة.

ويعرِّف " جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى"(١٩٩٠: ١٢٨٦) البحث الميدانى بأنه " بحث يجرى خارج المختبر، فى موقف طبيعى، سواء كان هذا الموقف اجتماعى أو غير ذلك. بمعنى أنه بحث يستمد معلوماته من الميدان، والواقع، على نحوٍ مباشر ".

أنماط البحث الميدانى:

يوجد ثلاثة أنماط من البحث الميدانى هى:

الأول: البحث الميدانى الاستكشافى[1] Pilot field research وهو وصفى فى طبيعته أساسًا من حيث مهامه، ووسائله.

الثانى: البحث الميدانى التشخيصى Diagnostic field research وهو بحث يهدف إلى حل المشكلات العملية.

الثالث: البحث الميدانى ـ التجريبى Experimental field research وهو بحث يشمل التحقق من صحة الفروض.

ومن المعروف فى ميدان علم النفس أن التجربة Experiment هى أحد الأساليب الأساسية للمعرفة العلمية بشكل عام، وللبحث النفسى بشكل خاص إلى جانب الملاحظة. وعلى خلاف الملاحظة، تشمل التجربة تدخلًا إيجابيًا من جانب الباحث فى موقفٍ ما؛ ويعالج الباحث متغيرًا أو عددًا من المتغيرات أو العوامل، ويسجّل التغيرات المصاحبة فى السلوك المراد دراسته. والتجربة التى تجرى بشكل سليم، تسمح بالتحقق من الفروض حول علاقات السبب والنتيجة، ولا تقرر ببساطة الترابط بين المتغيرات فحسب.

ويميز علماء النفس بين التصميمات التقليدية والتصميمات العاملية لإجراء التجارب. ففى التصميم التقليدى يتغير متغير واحد مستقل فقط؛ بينما فى التصميم

(١) يطلق بعض الباحثين على البحث الميدانى الاستكشافى مسمى الدراسة التمهيدية أو الاستطلاعية ويقصدون بها البحث التجريبى الذى يتم إجراؤه قبل البحث الرئيسى، ويمثل الشكل المبسط له. وفى علم النفس الاجتماعى تطبق الدراسة التمهيدية ـ وتسمى حينئذٍ " سبر الغور" لتحديد نطاق فقرات الاستبيان التى سيتم انتقاؤها، وعدد وزمن المقابلة الشخصية .. إلخ، وتستخدم الدراسة التمهيدية وتسمى حينئذٍ ما قبل الاختبار ـ للكشف عن معايير اختبارية أساسية معينة. والدراسة التمهيدية مهمة للغاية فى تخطيط الدراسات النفسية التجريبية، وتجعل بالإمكان ترسيخ التوجهات، والمبادئ التنظيمية، وأساليب البحث الأساسية، وتحديد اهم الفروض المتعلقة بالموضوع. (انظر : أ. ف. بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى، ١٩٩٦ : ٢٢٤ ـ ٢٢٥).

العاملى تتغير متغيرات عديدة، وميزة التصميمات العاملية أنها تسمح بتقييم تفاعل العوامل، أى التأثير المتغير لمتغير واحد تبعًا لحجم متغير آخر. وفى هذه الحالة ستتضمن المعالجة الإحصائية لنتائج التجربة " تحليل التشتت " لرونالد فيشر.

وإذا كانت الظاهرة أو الظاهرات المراد دراستها غير معروفة نسبيًا؛ ولا يوجد نسق للفروض، فإن علماء النفس يتحدثون عن تجربة استطلاعية يمكن أن تساعد نتائجها فى تحديد اتجاه التحليل اللاحق. وعندما يكون هناك فرضان متنافسان، وتسمح التجربة باختيار أحدهما، فإن علماء النفس يتحدثون عن " تجربة حاسمة ". وتجرى تجربة ضبط لمراقبة عوامل معينة تعتمد على بعضها. ومع ذلك فإن استخدام التجربة - فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية - يواجه بعض القيود الأساسية التى تسببها استحالة تغيير المتغيرات بشكل عشوائى فى بعض الحالات، فمثلًا فى علم النفس الفارق، وفى دراسات الشخصية، يكون لمعظم المتغيرات التجريبية التابعة وضع الارتباطات - أى النتائج الاحتمالية والإحصائية.

وكقاعدة، فإن التجربة لا تسمح للباحث على الدوام بالخروج باستنتاجات عن علاقات السبب والنتيجة. وتتمثل إحدى الصعوبات فى تطبيق التجربة فى علم النفس؛ فى أن الباحث غالبًا ما يجد نفسه مشاركًا فى التواصل مع الشخص المفحوص، ويمكنه أن يؤثر - عن غير عمد - فى سلوكه.

(انظر: أ. ف. بتروفسكى، م. ج. ياروشفسكى، ١٩٩٦: ٩٥).

ويذكر " سيمونز وماكول" Simmons, J. & McCall, G.(1969) أن البحث الميدانى يتصف بالملامح الخمسة التالية:

الأول: عدم التقنين لأن طبيعته كيفية لا كمية.

الثانى: تعدد مصادر المعلومات حيث يحصل الباحث على معلوماته من خلال الملاحظة، والمقابلات، والوثائق.

الثالث: القدرة على اكتشاف الظاهرات الخفية، وهى أنماط السلوك العفوى غير المقصود.

الرابع: المشاركة المعمقة ذات الأمد الطويل.

الخامس: التسجيل الدقيق لجميع ما يحدث فى الميدان؛ بكتابة المذكرات، والرجوع إلى السجلات والمذكرات الشخصية والأشرطة وما إلى ذلك من أشكال التسجيل.

أهداف البحث الميدانى:

من نافلة القول أن البحث الميدانى يطبق حين يكون هدف البحث هو وصف الواقع ـ كما هو تمامًا ـ من خلال ملاحظة الباحث الناتجة عن مشاركته الفعلية فى الأنشطة التى تحدث فى الميدان. ويكون هدف البحث الميدانى أو أهدافه هو أن يجيب عن التساؤلات الخمس التالية:

الأول: ماذا يحدث فى الميدان؟

الثانى: ماذا تعنى الوقائع التى تحدث فى الميدان بالنسبة للأفراد ذوى العلاقة بها؟

الثالث: ما المعانى المقصودة لأنواع السلوك المختلفة فى الميدان؟

الرابع: هل يوجد اتساق بين ما يحدث فى الميدان وما يحدث فى البيئة المحيطة به؟

الخامس: كيف يختلف تنظيم ما يحدث فى الميدان؛ عما يحدث فى أى مكان آخر؟

خطوات البحث الميدانى:

يحدد " محمود منسى"(٢٠٠٣: ٢٢٣) ست خطوات للبحث الميدانى وذلك على النحو التالى:

الخطوة الأولى: تحديد مجال البحث؛ كأن يكون دراسة السلوكيات اللاتكيفية لدى الأطفال المعوقين عقليًا.

الخطوة الثانية: تحديد ميدان البحث كأن يكون أطفال مدارس التربية الفكرية بالقاهرة.

الخطوة الثالثة: الدخول للميدان، والمعايشة التامة لجميع أنشطته الرسمية وغير الرسمية، وذلك بالتعرف على الجوانب المختلفة للميدان.

الخطوة الرابعة: تسجيل ما يتوصل إليه الباحث نتيجة ملاحظاته، ومعايشته الفعلية لأنماط السلوك موضع الدراسة، وذلك عن طريق ملاحظة سلوك عينات تمثل الأفراد المراد دراسة سلوكهم.

الخطوة الخامسة: تحويل البيانات التى قام الباحث بتسجيلها إلى بيانات قابلة للبحث ذات عناصر واضحة، ويفضل تحويلها إلى بيانات رقمية حتى يصبح من السهل تحليلها.

الخطوة السادسة: تحليل المعلومات تحليلًا وصفيًا، أولًا، تم تحليلها كيفيًا بتوضيح الأدلة والبراهين التى يُستدل بها على وصف أمر معين أو تشخيصه.

تقويم البحث الميدانى:

إيجابيات البحث الميدانى:

يتميز البحث الميدانى عن غيره من البحوث لاختلاف خطوات إجرائه، وهذا جعله يختلف عن بقية البحوث الوصفية وذلك فيما يلى:

(١) أن البحث الميدانى يعطى صورة كاملة للبيئة موضع الدراسة؛ فى حين لا يستطيع أى أسلوب بحثى آخر القيام بذلك.

(٢) يمكن التوصل إلى فروض علمية دقيقة بواسطة البحث الميدانى، وكذلك التوصل إلى نتائج واقعية لها؛ لأن هذه الفروض تُبنى على معلومات حقيقية.

(٣) تكون ملاحظة الباحث الميدانى شاملة لكل جوانب الظاهرة المراد دراستها.

انتقادات توجه إلى البحث الميدانى:

كما أن للبحث الميدانى إيجابيات يتميز بها، فإن هناك بعض الانتقادات التى توجه إليه وتحد من هذه الإيجابيات:

(١) أنه بحث يحتاج إلى باحثين مؤهلين تأهيلًا عاليًا ومدربين تدريبًا جيدًا على الملاحظة بالمشاركة.

(٢) لا يمكن تطبيق البحث الميدانى إلا بالمعايشة الفعلية للأحداث موضع الدراسة، وهذا يحتاج إلى وقتٍ طويل.

(٣) البيانات التى يتم جمعها فى البحث الميدانى، هى بيانات كيفية؛ وهذه البيانات يصعب تحليلها إحصائيًا وتفسيرها.

(٤) أن الملاحظة بالمشاركة هى وسيلة غير موضوعية لجمع البيانات، ومن ثم هناك احتمالات للتحيز فى توضيح الحقائق وتفسيرها.

(٥) قد لا يستطيع الباحث الميدانى ملاحظة كل الأحداث التى تجرى فى الميدان؛ ومن ثم فإنه يضطر إلى الاعتماد على ما لاحظه سابقًا وتعميمه، أو تجاهل ما لم يتمكن من ملاحظته.

(٦) قد ينغمس الباحث الميدانى فى مشاركة أفراد المجتمع؛ مما قد يؤدى إلى تعارض دوره البحثى مع دوره كعضو فاعل فى المجتمع.

(انظر: محمود منسى، مرجع سابق، ص ٢٢٤).

والشكل التالى يلخِّص التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية:

التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى المجالات

التربوية والنفسية والاجتماعية

أولًا: التصنيف فى ضوء بُعد الزمن

(١) المنهج التاريخى (دراسة الماضى)	(٢) المنهج الإمبيريقى (دراسة الحاضر)	(٣) المنهج التنبؤى (منهج البحوث المستقبلية)

ثانيًا: التصنيف فى ضوء حجم المبحوثين

(١) منهج دراسة الحالة:
(أ) المنهج الاثنوجرافى
(ب) المنهج الإسقاطى
(ج) المنهج الكلينيكى

(٢) منهج دراسة العينة:
(أ) افتراضات العينة
(ب) أنواع العينة

(٣) منهج الأصل الإحصائى العام أو منهج دراسة الأصول الكلية

ثالثًا: التصنيف حسب درجة التحكم فى المتغيرات المستقلة المستخدمة فى البحث

(١) منهج المتغير البعدى (أو منهج ما بعد الواقعة)

(٢) المنهج الارتباطى

(٣) المنهج التجريبى

(٤) المنهج شبه التجريبى

تابع: التصنيف الخماسى لمناهج البحث فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية

رابعًا: التصنيف حسب أهداف الدراسة

(١) المنهج الوصفى

(٢) المنهج التفسيرى

(٣) المنهج التحكمى

خامسًا: أنواع أخرى من مناهج البحث
(تصنيف لا يندرج تحته أى فئة من الفئات السابقة)

(١) المنهج الارتقائى (المقارنة فى النمو والتغير)
(أ) الطريقة الطولية التتبعية
(ب) الطريقة المستعرضة المقارنة
(ج) الطريقة المستعرضة التتبعية
(د) الدراسات عبر الحضارية

(٢) المنهج المقارن

(٣) منهج التحليل البعدى أو منهج البحوث حول تكامل البحوث:
(أ) طريقة التقارير السردية
(ب) طريقة الدراسات الكمية

(٤) البحث الحقلى (الميدانى)

أدوات جمع البيانات والمعلومات

مقدمة :

١. الملاحظة.

٢. تسجيل الحياة اليومية(الطريقة السيرية).

٣. تسجيل تاريخ الحياة الخاصة(الذكريات والسير الذاتية).

٤. وصف وتحليل إنتاج الأطفال والمراهقين(منهج تحليل الوثائق الشخصية).

٥. تحليل المحتوى.

٦. طريقة تاريخ الحالة وطريقة دراسة الحالة.

٧. الاستبيانات.

٨. المقابلة.

٩. الأساليب الاسقاطية.

١٠. مقاييس التقدير.

١١. الاختبارات والمقاييس.

. كلمة ختامية.

مقدمة:

يطلق اصطلاح " أدوات البحث " Tools على الوسائل والأساليب التـي يجمـع بها الباحث البيانات والمعلومات التي تلزمه.

ومن المعـروف أن بـدايات جمـع المعلومـات والبيانـات اعتمـدت عـلى دراسـة الباحثين للملامح الأكثر وضوحًا فى أساليب وسلوك الأطفال وخواصـهم النمائيـة النامية، وقد استخدموا لتحقيق هذا الغرض مقاييس بسيطة كالزمن. الكم. الموضع المكاني Spatial position التي قام بتـصميمها ـ أصـلا ـ البـاحثون فى مجـال العلـوم الطبيعية.

أما فى السنوات الأخيرة فيقوم الباحثون فى مجال علم النفس بوجه عام وفى مجال التربية بوجه خاص. بتـصميم أدوات قيـاس خاصـة بهـم. ويتوقـف اختيـار الأداة المناسبة لجمع البيانات اللازمة التي ستستخدم فى إجراء بحـث معـين، عـلى نوعيـة البحث نفسه وعلى طبيعته، وعـلى الهـدف مـن تطبيقـه، وعـلى نوعيـة المفحوصـين وخصائصهم، وعلى مدى تقبلهم واستجابتهم. وقد يستخدم الباحـث أداة واحـدة فقط لجمع البيانات التي يحتاج إليها فى بحثه. وقد يستخدم أكثـر مـن أداة إذا وجـد مبررًا لذلك.

(١) **الملاحظة** Observation:

وهي مشاهدة الـسلوك كـما هـو عليـه فى الواقـع، سـواء بـالحواس المجـردة أو بالاستعانة بآلات. ثم تسجيله بالكتابة أو التصوير، أو علي أشرطة، أو مجرد التعبـير عنه شفاهة. ولكى تكون الملاحظة مجدية يتعين تحديد الـسلوك المطلـوب ملاحظتـه والتخطيط الزماني والمكاني لمجال السلوك الملاحـظ. هـذا وتحتـل الملاحظـة مكانـة

بارزة فى البحث العلمي، لأن المعرفة تستمد بدرجة كبيرة من الملاحظة: ملاحظة جوانب التطابق وأوجه الاختلاف، وملاحظة حالات التلازم فى الوقوع والتلازم فى التخلف، وملاحظة تكرار الوقائع وفقًا لبعدي الزمان والمكان، وملاحظة الظاهرات فى تغيرها ونموها حينما تخضع لمتغيرات جديدة. فالملاحظة وسيلة أساسية لجمع الحقائق عن الظاهرات موضوع الدراسة.

والملاحظة نشاط يقوم به الباحث خلال مراحل بحثه كلها، فهو يلاحظ حين يجمع الحقائق، وهو يلاحظ حين يفترض الفروض. ولقد تساءل العلماء، عما إذا كانت الملاحظة تسبق فرض الفروض أو تلحق بها، واجتمع رأيهم بعد نقاش طويل على أنها سابقة لوضع الفروض مرافقة له ولاحقة به فى آن معًا. والحق أن الباحث لا يني عن الملاحظة قبل بداية بحثه وفى أثنائه وبعده.(فاخر عاقل، ١٩٧٩: ٨٤).

الملاحظة إذن أداة أساسية للبحث السيكولوجي. فالباحث يستخدم الملاحظة العلمية فى كل ما يستخدمه من أدوات العلم المقننة. من تجارب وأجهزة وأدوات وتقنيات مختلفة، وفى تسجيل البيانات التي تتضح من خلال هذه الأساليب. وتتضح مكانة الملاحظة العلمية، مثلًا فى دراسة نمو التلاميذ من حيث بنية الشخصية لديهم، بكافة مكوناتها الجسمية والعقلية المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، ومدى الاتساق بين هذه المكونات فى تنظيم دينامي يتحقق فيه الإبراز والتعميق والتوسيع اللازم لإمكانات الطفل، والتوظيف الأمثل لهذه الإمكانات فى واقع حياته العملية. من هذه الدراسات على سبيل المثال. تلك التي قامت بها جامعة كاليفورنيا تحت إشراف "هارولد جونز" عن النمو فى مرحلة المراهقة، ١٩٤٣، وقد اعتمدت هذه الدراسات بدرجة كبيرة علي الملاحظة العلمية فى تتبع نمو أحد الأطفال لفترة استغرقت عدة سنوات.ومن بين العوامل الكثيرة التي درست:

١- الخلفية الأسرية، والجيرانية والعائلية التي شب فيها الطفل.
٢- الدخول فى مرحلة المراهقة.
٣- استجاباته للمدرسين ولزملائه.

٤- العضوية فى الجامعات الاجتماعية.
٥- تطور النمو الجسمي من خلال الاطلاع على السجلات الصحية.
٦- مظاهر القدرة على التعلم، القدرات الجسمية،واليدوية والعقلية.
٧- الميول والاتجاهات والقيم.
٨- خصائص النمو الانفعالي.
٩- التلميذ كما يرى نفسه(مفهوم الذات)، وكما يقدر نفسه(تقدير الذات) وكما يقدره الآخرون.(طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤: ٦٥).

وقد ذكر "جود"Good(1959) عددًا من النقاط التي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند استخدام الباحث لأسلوب الملاحظة وهى:

١- تحديد الفرد أو الأفراد عينة الملاحظة.
٢- تحديد ظروف الملاحظة وشروطها.
٣- تحديد زمان الملاحظة ومكانها.
٤- تعريف النشاط أو السلوك الملاحظ.
٥- التسجيل المباشر لما يقوم الملاحظ بملاحظته.
٦- تدريب الملاحظ.
٧- تفسير الملاحظة.
٨- تواتر السلوك الملاحظ.(عماد الدين إسماعيل وآخرون، ١٩٧٤: ٤١٢).

وتفيد الملاحظة العلمية فى جمع البيانات والمعلومات اللازمة لدراسة حالات اضطرابات الشخصية بكافة مستوياتها ومظاهرها. فى هذه الحالات يتتبع الباحث تطور نمو الظاهرات موضوع الدراسة وما يطرأ عليها من تعديلات وتغيرات. والملاحظة العلمية وسيلة ضرورية لتسجيل النتائج التي تترتب على إدخال بعض التعديلات فى النشاط التربوى أو تجريب طريقة جديدة من طرق التدريس أو إدارة الأعمال؛ فعن طريقها يمكن رصد النتائج التي تطرأ على سلوك التلاميذ أو على مستوي نشاطهم النفسي أو على فاعلية العملية الإدارية كنتيجة للتحسين أو التغيير.

ويعتبر تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن المفحوصين ـ من خلال

الملاحظة اليقظة المنظمة ـ أمرًا لازمًا بالنسبة للبحث السيكولوجي. وتمثل عملية التجميع والتنظيم هذه خطوة أساسية، فهى فى الواقع عملية تتطلب من الباحث أن يكون على بصيرة ودراية بما بين البيانات والمعلومات من علاقات تستلزم تنظيمها فى شكل يتيح فهم المفحوص وما يخبره من مظاهر التوافق أو تعطله وانحراف مساره، كما أنها تتطلب تتبع الباحث للعوامل والمؤثرات فى سلوك المفحوص واتجاهاته.

وللملاحظة أنواع عديدة فهناك: ملاحظة مباشرة؛ كما هو الحال حين نلاحظ ونصف سلوكًا فى موقف معين تحت شروط معينة. كأن نلاحظ أطفالًا وهم يلعبون، أو طلابًا وهم يختبرون فى مواقف الامتحانات مثلًا.

وقد لجأ علماء النفس وبخاصة علماء نفس الطفل إلى طريقة الملاحظة المباشرة للسلوك التلقائي فى المواقف الطبيعية منذ وقت طويل. وقد استخدمها الكثيرون منهم على نطاق واسع. وبخاصة مع أطفال ما قبل المدرسة. ومن أشهر علماء نفس الطفل الذين استخدموا الملاحظة المباشرة فى هذا المجال "جان بياجيه" فى سويسرا، و" أرنولد جيزيل" فى أمريكا. ورغم أن مثل هذه الطرق يمكن أن تتبع مع كل الأفراد من أي سن كان، إلا أنه كلما كان الطفل أصغر سنًا قلَّ احتمال تأثر سلوكه بوجود الملاحظ، كما أنه لا يكون قد طوَّر بعض الواجهات الاجتماعية التي يغلف وراءها سلوكه مما يزيد من تعقد تفسير السلوك. وقد أثبتت طرق الملاحظة المباشرة فائدة كبيرة فى المدرسة، وبخاصة إذا قام بالملاحظة المدرس أو أي شخص آخر، يوجد بشكل طبيعي فى الجو العادي للمدرسة أو الفصل، وقد استخدمت طرق الملاحظة لأغراض البحث أكثر مما استخدمت لأهداف تقييم الفرد. ومع ذلك فكثيرًا ما يدعم علماء نفس الطفل تقييماتهم بمثل هذه الملاحظات التي تتم داخل جدران الفصل وخارجه فى الملعب أو فى المواقف المدرسية الأخرى.

مميزات الملاحظة المباشرة:

(١) تمثل طريقة الملاحظة المباشرة خطوة للأمام فى ناحية الضبط التجريبي إذا قورنت بمقاييس التقدير الرقمية، فتقييم سمات الشخص عن طريق الملاحظة

المباشرة يتم عادة فى المكان،ونحن نقوم بملاحظة سلوك الفرد أو بعده مباشرة، على حين فى التقديرات العادية يتوقف الأمر على الملاحظات العارضة وعلى ذاكرة الملاحظ(المحكَّم).

(٢) تتم الملاحظة المباشرة لدراسة أغراض معينة محددة ونواحي خاصة من السلوك كاللغة، الحركة، السلوك العدواني، أو العلاقات المتبادلة والتفاعل بين الأفراد، بينما تقوم التقديرات العادية على أساس السلوك الذي نلاحظه عرضًا، ومن المحتمل ألا يكون هناك هدف أو قصد وقت عمل هذه التقييمات المنظمة. أي أن الملاحظة المباشرة تتم فى مواقف مختارة يعتقد الملاحظ أن أدلة السمة التي يريد ملاحظتها،يمكن أن تتضح فى مثل هذه المواقف؛ أما التقديرات العادية، فإنها تجري عادة على أساس السلوك فى المواقف العارضة التي قد تتمثل أو لا تتمثل فيها أدلة السمة التي نريد ملاحظتها.

(٣) يمكن أن تتم الملاحظة المباشرة أيضا فى مواقف مضبوطة ومقيدة إلى حد ما، على نحو ما يحدث داخل الفصل أو فى ملعب المدرسة. كما أن الموقف العام يمكن إعادته بشكل إجمالي وتكرار إجراء الملاحظة، أي أن الملاحظة تعتبر شبه تجربة ولكنها، تتم فى ظروف طبيعية، حقيقة إن التقييمات التي يخرج بها الملاحظ تكون عادة فى صورة تقديرات ولكن المعرفة الأساسية التي تستند إليها هذه تبدو أفضل من تلك التي تقوم عليها التقديرات العادية.

وهناك ملاحظة غير مباشرة وهى التي تتم فى ظروف طبيعية وتنبع أهميتها من أن الأشخاص عمومًا والأطفال والمراهقين خصوصًا لا يرتاحون إلى أن يكونوا موضع ملاحظة؛ لما قد يمثله هذا من اقتحام لخصوصياتهم. وهناك ملاحظة منظمة وهى هذا النوع الذي يعنينا الإشارة إليه بتفصيل إلى حدٍ ما لأهميته فى جمع المعلومات فى مجال علم نفس النمو. ولذلك فسوف نعود إلى الحديث عنها بعد قليل. وهناك ملاحظة غير منظمة: كأن يسجل الوالدان كل ما يعن لهما تسجيله من ملاحظات حول أطفالهما دون تحديد لموضوع الملاحظة. وهناك أخيرًا ملاحظة مرحليه أو زمانية، وفيها يلاحظ الشخص على مدى فترة زمنية معينة، وهذه الفترة

قد تكون قصيرة: عدة ثوان، أو قد تكون طويلة: عدة سنوات، وذلك حسب نوع السلوك الملاحظ وهدف الملاحظة وعدد الملاحظات المطلوبة. كما أن توزيع الفترات يختلف أيضًا. فقد تتركز الملاحظات فى يوم واحد أوقد تتوزع على عدة شهور أو حتى عدة سنوات. أما الأشياء التى تلاحَظ وتسجل فقد تكون مجرد ظهور أو عدم ظهور استجابة معينة أو عمل معين، أو قد يكون هناك تقدير كمى للأفعال الملاحظة أو بعض مظاهرها.

الملاحظة المنظمة:

أما فيما يختص بالملاحظة المنظمة فهى طريقة تتضمن ملاحظة لسلوك الأطفال فى المواقف البيئية أثناء أنشطتهم العادية. وعندما يستخدم الباحث هذه الطريقة كأداة لجمع المعلومات، فإنه لا يقوم بأية محاولات لضبط أو تنظيم بيئة الطفل، رغم أنه قد يحدد سلفًا أنماط السلوك المراد ملاحظته، وتسجيله إلا أنه عندما يستخدم طريقة الملاحظة المضبوطة يتعين عليه أن يختار قطاعات أو أجزاء صغيرة فقط من سلوك الطفل، ويتخذ منها موضوعًا للدراسة المنظمة.

ويسعى الباحث فى هذه الطريقة إلى ملاحظة نمط محدد من السلوك، وبالتالى فهو مضطر للانتظار لحين حدوث أو ظهور موقف سلوكى معين. وقد استخدمت هذه الطريقة بكثرة فى دراسة مواقف سلوكية مثل مشاجرات الأطفال(داوDawe، 1934) ومناقشاتهم وتساؤلاتهم(ديفيز Davis، 1932) ويستطيع الباحث(الملاحظ) أيضًا أن يأخذ عينات صغيرة من سلوك الأطفال فى عدة مناسبات ومواقف مسجلًا وجود أو عدم وجود أنماط معينة من السلوك ودرجة أو مدى وجودها خلال فترات الملاحظة. وهناك أمثلة توضيحية لكيفية استخدام طريقة الملاحظة المنظمة على هذا النحو. وتوجد هذه الأمثلة فى عدة دراسات عن المشاركة الاجتماعية: Social participation(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٨ : ٧٣).

وقد استخدمت الدراسة الأخيرة أطفال ما قبل المدرسة، وجرت ملاحظة هؤلاء الأطفال فى مواقف اللعب الحر، وقد لوحظ كل طفل ستون مرة، مدة كل منها دقيقة واحدة. وقام الملاحظ بعملية تقييم لكل طفل فيما بين مرات الملاحظة

على مقياس معد من قبل. وذلك من حيث ما أبداه الطفل من سلوك قيادى أو مشاركة اجتماعية. وأمكن تحديد مدى ثبات هذا الأداء عن طريق حساب معامل الارتباط بين تقديرات الأيام الفردية وتقديرات الأيام الزوجية بالنسبة لكل واحد من الأطفال.

ومما تجدر الإشارة إليه أن من مميزات أسلوب الملاحظة التى تعتمد على عنصر الزمن أنها تتضمن الحصول على بيانات كمية يمكن التحقق من مدى ثباتها عن طريق استخدام أساليب إحصائية مبسطة. ويكون استخدام طريقة الملاحظة على هذا النحو أكثر فائدة ونفعًا، فى ظل ظروف معينة يتم فيها تسجيل سلوك الرُضّع وصغار الأطفال وقت حدوثه، عن طريق استخدام مسجل صوتى أو كاميرا ذات صور متحركة. خاصة أن التسجيلات الدائمة تمكن الباحث من تحليل السلوك المسجل بدقة وإمعان ومراجعة مختلف مكوناته على النحو الذى تقتضيه أية دراسة متعمقة. ويمكن أن يسهل هذا الأسلوب إمكانية التحقق من مدى ثبات ما يتوصل إليه الباحث من استنتاجات، كما أنه يكفل وصفًا أكثر دقة لمختلف أنماط السلوك والنمو (المرجع السابق، ٧٤).

ولهذا، فإنه لأجل تسهيل عملية استمرار تسجيل الملاحظات المتعلقة بسلوك الطفل فى ثنايا نموه، قد تم تصميم عدة أدوات لهذا الغرض بحيث لا يترتب على استخدامها أى نوع من الإزعاج للرضيع أو الأطفال الذين تجرى ملاحظتهم. فقد صمم " نيلسون وآخرون" Nelson et al. فى بداية الثلاثينيات من القرن العشرين الماضى كابينة تجريبية استخدموها فى دراساتهم على الأطفال الرضع. وقد أدخلت على هذا الجهاز عدة تحسينات فيما بعد، فقد قام كل من "إيروين" Irwin(1931)، دوكتيري وفالنتين Docketary & Valentine(1939) بإدخال عدة تعديلات على هذه الكابينة بحيث تضمن للباحث الذى يستخدمها وضعًا بيئيًا ثابتًا ومنتظمًا لدراسة نمو وسلوك صغار الأطفال، إذ أنها على هذا النحو، تتيح إمكانية الضبط الدقيق لكل من درجة الحرارة، ودرجة الرطوبة، ظروف الصوت والإضاءة.

وعندما تستخدم هذه الأداة ـ يوضع الرضيع على منضدة مستوية، تحتوى على

عداد أو جهاز قياس ثابت Stabilimeter يقوم بعملية التسجيل الآلى لما يقوم به الطفل، أو ما يصدر عنه من حركات حسنة، وذلك على شريط متحرك من الورق.

وتشتمل هذه الكابينة أيضًا على نافذة خاصة يمكن من خلالها إجراء ملاحظات بصرية مباشرة لسلوك الطفل. وعلى الرغم من أن جانبًا كبيرًا مما لدينا الآن من بيانات علمية عن سلوك الأطفال حديثي الولادة قد حصلنا عليه من دراسات قامت فيها هذه الكابينة بدور مهم،إلا أنها أُغْفِلت إلى حدٍ كبير خلال السنوات الأخيرة.

وفى طريقة الملاحظة المنظمة قد يلجأ الملاحظ(الباحث) إلى أسلوب الملاحظة غير المباشرة، وذلك باستخدام نظام يتضمن ستارة أو شاشة تسمح بالملاحظة من ناحية واحدة. وهذه الطريقة تسمح للملاحظ برؤية سلوك الأطفال دون أن يصبح-أى الملاحظ-جزءًا من بيئتهم الاجتماعية. وهى تعتبر ذات قيمة كبيرة جدًا فى دراسة السلوك الاجتماعى والانفعالي للأطفال خاصة فى المواقف التى تتطلب من الطفل التفاعل مع الجماعة. وقد صنعت الأدوات الأكثر تقدمًا من هذا النوع من الكبائن من الزجاج، على نحو يسمح بعزلة الملاحظ سمعيًا وبصريًا عن الموقف موضع الملاحظة، وفى مثل هذا الموقف يمكن أن تُلتَقط الاستجابات اللفظية للأطفال موضع الملاحظة عن طريق ميكروفونات غير ظاهرة بحيث تصل إلى الحجرة التى يجلس فيها الملاحظ(أو مجموعة الملاحظين إن كانوا أكثر من واحد).

ويسمح هذا التنظيم بإمكانية إجراء مناقشة بين الملاحظين فى الوقت الذى يكون الأطفال فيه تحت الملاحظة. ويوفر مثل هذا الموقف التجريبى ـ بالإضافة إلى المميزات السابقة ـ تسهيلات خاصة بالتسجيل المستمر لما يمكن أن يصدر عن الأطفال من استجابات لفظية، مما يمثل مصدرًا مهمًا للبيانات فى دراسة النمو اللغوى لدى الأطفال(حلمى المليجى وعبد المنعم المليجى، ١٩٨٢: ٦٢ ـ ٦٥).

ويستخدم الباحثون ـ فى بعض الحالات-الصور الناطقة أو شرائط

الكينيسكوب Kinescope Tapes كإجراءات تجريبية لدراسة سلوك الأطفال ونموهم، وتستخدم هذه الأساليب على نطاق ضيق بسبب ما تتطلبه من نفقات باهظة لشراء الآلات وصيانتها وتجهيزها ومع ذلك ـ فإن أهمية الحصول على مثل هذه التسجيلات الكاملة والدائمة لا يرقى إليها الشك.

وكثيرًا ما يلجأ الباحثون إلى إعداد بطاقات الملاحظة لتيسير عملية تسجيل البيانات وتنظيمها، وتقوم هذه البطاقات على مجموعة من البنود التى تغطى جوانب المشكلة أو الظاهرة موضوع الدراسة وتُجْمَعْ فى فئات معينة. ويترك بعد كل بند مسافة للملاحظ يكتب فيها كلمات وصفية قليلة أو يبين وجود أو غياب أو تكرار حدوث الظاهرة. وتساعد هذه الموجهات الباحثين فى تسجيل ملاحظات مختلفة كثيرة بصورة أسرع، وتضمن عدم إغفالهم أية معلومات مهمة وضرورية. كما أن هذه الوسائل تميل لأن تجعل الملاحظات موضوعية وتمكن من تصنيف البيانات تصنيفًا موحدًا، وتصمم بعض بطاقات الملاحظة بحيث يستطيع الباحث أن يصل إلى درجة تمكنه من إجراء مقارنات مع بيانات أخرى.

وجمع المعلومات أو البيانات اللازمة فى البحث السيكولوجي خلال الملاحظة العلمية التي تنظمها بطاقات الملاحظة ـ يستلزم توفر مجموعة من المتطلبات لتحسين الملاحظة كطريقة من طرق البحث. ومن بين هذه المتطلبات ما يلى:

أ ـ أن الملاحظة عملية موجهة وذات هدف: فقبل الاضطلاع بنشاط الملاحظة ينبغي أن يحدد بدقة الهدف منها، أي تحديد ما هى جوانب النشاط أو السلوك التي يجب ملاحظتها فى التلاميذ مثلًا. وإذا كانت الملاحظة فى مثل هذه الحالات عملية مركبة صعبة، فإنه بدون توفر هدف محدد واضح للملاحظة يصير البحث عرضيا عفويًا، غير موجه، وبالتالي يفقد الباحث مقومًا أساسيًا من مقومات إدارته وتنظيم مادته. فلا يمكن للباحث أن يلاحظ بطريقة عرضية أو ارتجالية، وإنما لابد أن يعرف بالتحديد ما الذي يركز انتباهه عليه، وكيف يسجل ما يراه وما يسمعه وما يحسه بدقة تامة.

ب ـ أن الملاحظة عملية موضوعية: حيث تخضع الملاحظات لعديد من التحريفات والتأويلات الشخصية، فقد ترجع الملاحظات الخاطئة إلى خداع الحواس حين تزود الذهن بمعلومات خاطئة أو قد يكون الذهن بنفسه هو مصدر هذه الأخطاء ويمكن إرجاع كثير من هذه الأخطاء إلى حيلة يلجأ إليها الذهن، هى أن يملأ الثغرات دون وعي وفقًا للخبرة السابقة، والمعرفة، والنتائج التي يتوقعها عن وعى. وهذا يتفق مع ما يقرره " جوته " بأننا " لا نرى إلا ما نعرفه " فعلى أساس الخبرة السابقة والاهتمامات الشخصية تتكون ملاحظاتنا، فلو أن طبيبًا ومهندسًا وموجهًا وناظرًا تفقدوا إحدى المدارس. يلاحظ الطبيب الشروط الصحية للمبني والحالة الصحية للتلاميذ، والمهندس يلاحظ مدى سلامة مبنى المدرسة، والموجه يلاحظ مدى سير البرامج الدراسية وفقا للخطة ومستوى التلاميذ الدراسى، والناظر يلاحظ مدى سير النظام المدرسى وإدارة النشاط التربوي بصفة عامة.

جـ ـ أن الملاحظة عملية منظمة: تجرى الملاحظة بطريقة منظمة متتابعة بدون وجود فترات طويلة من الانقطاع ويتم تسجيل البيانات أولًا بأول بمجرد أن يلاحظها الباحث بقدر الإمكان، وفقًا لنظام دقيق، فالانتظار لفترة يجمع فيها مدركاته قد يؤدى به إلى أن ينسى بعض البيانات المتعلقة بالظاهرة التي لاحظها أو تتجمع لديه انطباعات مشوهة أو محرفة أو غير صحيحة عما يحدث. وحينما يقوم الباحث بتسجيل البيانات، فإنه يضمنها كل التفصيلات المهمة عن الظاهرة، والأجهزة التي استعان بها، والإجراءات التي اتبعها والصعوبات التي واجهته وتُعَلِّمْ الخبرة الباحث المدرَّب كيف يسجل ملاحظات شاملة كاملة. وكيف يرسم بالتفصيل كل الأحداث والوقائع الدقيقة التي تحدث فى أثناء إجراء البحث فهى كلها إنجازات ذات قيمة كبيرة جدًا فى يد الباحث تتضح وتثبت جدواها حينما يحين الوقت الذي يقوم فيه بتحليل البيانات وتفسيرها أو شرح النتائج التي توصل إليها، والدفاع عنها.

ويستخدم الباحث فى تسجيل البيانات المتجمعة من الملاحظات عبارات محـددة دقيقة. فالباحث يستخدم كلمات ورموزًا تعني لديه الشئ الذي تعنيه لدي غيره من الباحثين وبدلًا من أن يسجل انطباعات عامة فإنه يكتب وصفًا دقيقًا عـن كـل مـا خبرته حواسه. وبدلًا من أن يقرر علي سبيل المثال، أن هناك مجموعـة مـن الأطفـال فى فصل دراسي يتسمون بعدم الطاعة، فإنه يقـوم بتـسجيل الوقـائع المحـددة التـي تصدر عن هـؤلاء الأطفـال والدالـة عـلى عـدم طـاعتهم، وعـدد الأطفـال الـذين يسهمون فيها، وتكرار هذه الوقائع أو المدة التي تستغرقها.... وما إلى ذلك.

د ـ أن الملاحظة عملية غير مباشرة: قد يؤدي الوجود المباشر للباحث أو المجرب فى المجال الذي ينشط فيه المفحوصون إلى جعـل اسـتجاباتهم تـصدر بطريقـة غـير تلقائية(كما سبقت الإشارة) لذا قد تجري الملاحظة بطريقـة غـير مبـاشرة، لا يـدرك معها التلميذ فى المدرسة أنـه موضـوع ملاحظـة أو مراقبـة لأن معرفتـه بمثـل هـذه المواقف لا تجعله يسلك بطريقة تلقائية.

هـ ـ أن الملاحظة عملية وسيلية: تسمح الملاحظة بجمع مـادة ذات قيمـة حيـنما تستند إلى وسائل تضمن الإجـراءات اللازمـة لمزيـد مـن الموضـوعية والدقـة مثـل استخدام اختبـارات للـذكاء، أو مقـاييس أو اختبـارات للشخـصية واسـتخبارات للاتجاهات أو الميول، أو استخدام بعض الأجهزة والآلات، وهـذه الوسـائل تـزود الباحث بالأدلة الأصلية التي يمكن أن يدرسها مباشرة هو وغيره من الباحثين، كـما يستطيع مراجعتها فى المستقبل كلما دعت الضرورة إلى ذلك.

و ـ أن الملاحظة عملية فنية: تتضح قيمة المادة المتجمعـة مـن الملاحظـة وفقـا لمـا يتمتع به الباحث من كفاية فى فن تمحيص الظاهرات بعقلية يقظة متفتحـة. وبـرغم أن أي فرد يستطيع أن يلاحظ الظاهرات، إلا أن تحقيق الدقة فى الملاحظة يعد فنًا من الفنون. ومن خلال التدريب أو الممارسة التي تتـسم بـالإصرار أو المثـابرة يـستطيع الباحث أن يتعلم كيف يقوم بملاحظات يمكن أن يشتق منها المعرفة الدقيقة والتـي يوُثَقْ بها ويُعْتَمْد عليها.(طلعت منصور وآخرون، ١٩٨٤: ٦٥ ـ ٧٢).

حدود الملاحظة:

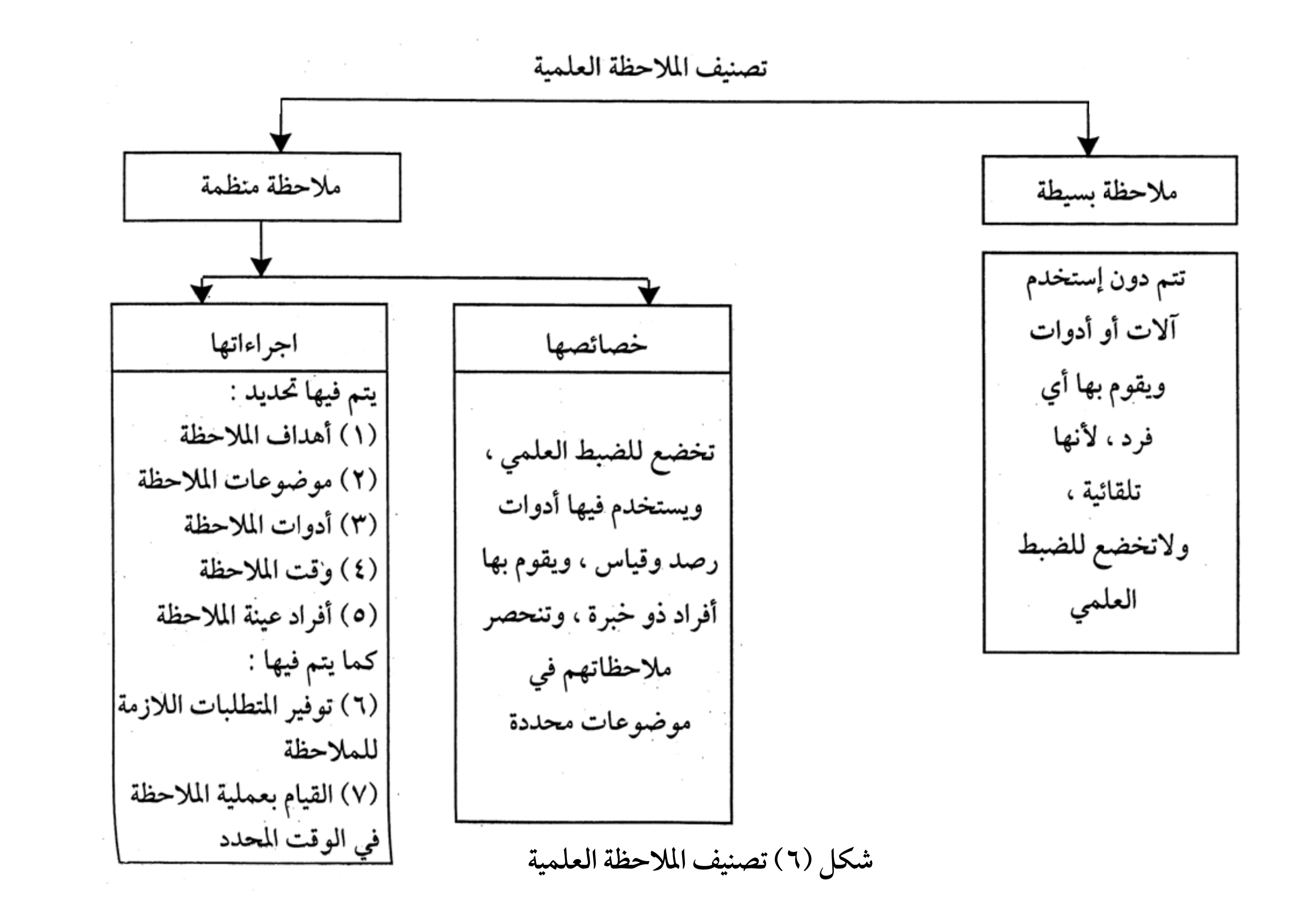
(أ) مع ما لطرق الملاحظة من أهمية. إلا أنها لا تزال بعيدة فى بعض نواحيها عن الطرق التجريبية. فهى تحتاج إلى وقت طويل للوصول إلى المعلومات التي نريد الوصول إليها من خلال رصد سلوكيات معينة. وقد لا تظهر هذه السلوكيات خلال فترات الملاحظة التي نقوم بها. وإنما تظهر فى أوقات أخري لا يكون فيها الفرد تحت الملاحظة، أي أن فيها ضياع للوقت أحيانًا.

(ب) كما أنها تحتاج إلى أشخاص مدربين تدريبًا جيدًا على القيام بالملاحظة. ثم أن المعلومات التي نحصل عليها عن السمات التي نريد دراستها قد لا تتناسب والجهد الذي يبذله الملاحظ. ولا الوقت الذي يصرفه فى الملاحظة. ولذلك يجب ـ كلما أمكن ـ أن يحل محلها الطرق التجريبية أو اختبارات السلوك.

(ج) كما أن تعدد الملاحظين قد لا يحل مشكلة الملاحظة. فالملاحظون- حتي بالنسبة للموقف الواحد- قد يعطون تقاريرًا مختلفة اختلافًا كبيرًا، وذلك على أساس أن كل ملاحظ يكون أكثر حساسية لأنماط معينة فى السلوك من الملاحظ الآخر. فقد يوجه أحدهم انتباهه إلى أعراض معينة كقضم الأظافر، بينما يعطي غيره اهتمامًا أكبر لغيرها من الأعراض، ومن ثم يركز عليها ملاحظته.

(د) ورغم أن الملاحظة هى وسيلة مهمة فى طرق البحث إلا أنها تعرفنا فقط بظاهر السلوك الخارجي ولا تتطرق إلى تفسير دوافع السلوك الملاحظ. لذا فإن عملية التفسير تتوقف على حالة الملاحظ النفسية خصوصًا أن الملاحظة تتأثر كثيرًا بحالة الملاحظ وإدراكاته كما أنه يصعب تكرار نفس ظروف الملاحظة المكانية والزمانية وحالة الملاحظ النفسية. كذلك يصعب تفسير المعلومات التي يحصل عليها الباحث عن طريق الملاحظة بسبب التغيير السريع الذي يطرأ على الظواهر النفسية(نايفة قطامى ومحمد برهوم، ١٩٨٩: ٢٨ ـ ٣٣).

والشكل التالى يشير إلى تصنيف الملاحظة العلمية:



شكل (٦) تصنيف الملاحظة العلمية

(٢) طريقة تسجيل الحياة اليومية (الطريقة السيرية) Biographical Method:

وهى طريقة تهدف إلى تسجيل السلوك اليومي للفرد ومتابعة ما يحدث له من تغيرات وهى طريقة تعتمد على مجرد الملاحظة غالبًا، وعلى التجريب أحيانًا، إلا أنها تمتاز بتسجيل تطور السلوك الإنساني فى مجال الحياة الطبيعية دون اصطناع مواقف خاصة، وهنا يجب أن يكون الدارس الملاحظ لتطور السلوك محايدًا ليحقق موضوعية النتائج.

وتتمتع طريقة تسجيل الحياة اليومية ـ كأداة من أدوات جمع المعلومات ـ بميزة مؤداها أنها يمكن أن تكفل وتوفر ملاحظات تتسم بالتكامل والاستمرار عن سلوك الطفل. ولكن فى مقابل هذه الميزة ـ هناك عدة قيود تقلل من فوائدها وجدواها كأداة علمية. ولعل أهم هذه القيود تتمثل فيما تتطلبه هذه الطريقة من وقت طويل ينبغي أن يخصصه الباحث للملاحظة والتسجيل. فإذا عرفنا أن القائم بالملاحظة يكون فى أغلب الأحيان الأم أو الأب لكان من حق الباحثين الشك فى أن يتمكن كثير من الآباء من القيام بتسجيل سلوك أطفالهم من وجهة نظر موضوعية هادئة متعلقة، إذ يتبين لنا من ملاحظاتنا اليومية للآباء أنهم أكثر ميلًا إلى استباق الكلمة وتوقعها، وكذلك الجملة أو الابتسامة الاجتماعية لدي أطفالهم الرضع، وذلك بالمقارنة مع شخص آخر خارجى مجردًا من المشاعر الشخصية.

أضف إلى ذلك، أن الآباء الذين يقومون بكتابة سير وتراجم عن سلوك أطفالهم النامي يكونون متأثرين إلى حد كبير بمستواهم الاقتصادي الاجتماعي، وخلفيتهم الاجتماعية، وغير ذلك من عوامل ترتبط على نحو موجب بسرعة النمو النفسي للأطفال أو التبكير فيه، وهذا يجعل من معايير السلوك والنمو المستمدة من طريقة تسجيل الحياة اليومية أداة غير ملائمة من حيث إمكانية استخدامها مع قطاعات أخري من الأطفال.

ويعتبر الاهتمام المتحيز لدى الملاحظ قيدًا آخر على هذه الطريقة السيرية، فطالما يتعذر على الملاحظ تسجيل كل جوانب سلوك الطفل، فإنه يعمد فقط إلى تسجيل

تلك الجوانب التي تحظى باهتمامه من هذا السلوك، وكثيرًا ما تتغير اهتمامات الملاحظ من وقت لآخر حتي قبل أن تكتمل بنود ما يقوم بتسجيله.

فى ضوء ما سبق تنبغى ملاحظة أنه عندما تستخدم هذه الطريقة السيرية مقترنة بالاختبارات والتجريب البسيط،فإنه يمكن أن توفر بيانات مهمة ومفيدة عن الأطفال، وتتضمن الأوصاف التي يعرضها كل من " فالنتين" Valentine(1942) ومورفى Murphy(1956) بيانات حصلا عليها عن طريق استخدام هذه الأدوات مجتمعة ومع ذلك فإن هذه الأدوات مجتمعة لا تخلو من بعض القيود التى سبقت الإشارة إليها. وإذا كان هناك ما يدعو إلى قبول البيانات التي نحصل عليها من الطريقة السيرية فى مجال علم النفس النمو، فإنه من الضروري أن تكون هذه البيانات قد تم جمعها بواسطة ملاحظين غير متحيزين بقدر الإمكان، وأن تكون الاستنتاجات المستمدة من هذه البيانات قد تم تحقيقها واختبارها بأساليب أكثر موضوعية.

وقد أفاد نفر من علماء النفس من تطبيق هذه الطريقة فى بحوثهم على الأطفال مع تجنب ما تنطوى عليه من عيوب. فقد أراد " دينيس " Dennids. W(1936) مثلًا أن يفيد منها فى الوصول إلى نتائج عامة. فجَمَعَ مادة من أربع وستين سجلًا لتاريخ حياة أطفال دون الثالثة من العمر. ثم اطَّلع على أربعين سجلًا من أكمل السجلات التي كتبت عن حياة أطفال فى السنة الأولى من العمر واستخرج من جميع هذه السجلات معلومات غزيرة عن خمسين عنصرًا من عناصر السلوك وتعاونت " هيرلوك " مع " ماك هى" Hurlock & McHgh.(1936) فى مقارنة بعض ظواهر السلوك الواردة فى بعض تواريخ الحياة، بنفس الظواهر كما وصفتها "مارجريت ميد" فى دراسة قامت بها على مجموعة من الأطفال المعوقين عقليًا، ثم كما وصفها " تيرمان" فى دراسته لمجموعة من الأطفال الموهوبين.

(٣) تسجيل تاريخ الحياة الخاصة(أو الذكريات والسير الذاتية).

يرى " حلمى المليجي" و" عبد المنعم المليجى"(١٩٨٢ : ٥٢) أننا نستطيع أن نفيد مما يكتبه الناس عن طفولتهم فى فهمنا لسلوك الأطفال. وتسمي هذه الطريقة

بطريقة " السيرة الخاصة " Autobiographical Method وكثيرًا ما يطلق عليها اسم آخر، هو " طريقة التأمل الاسترجاعي" Retrospective Method، وذلك لأن الشخص الذي يستخدمها يرجع بذاكرته إلى هذه الفترة أو تلك من فترات حياته الماضية، ويحاول تجميع خبراته ليكوِّن منها تاريخًا كاملًا عن حياته. وتختلف هذه الطريقة عن طريقة تسجيل الحياة اليومية فى كونها تجمع مادة خاصة بالمؤرخ نفسه فى حين أننا فى طريقة تسجيل الحياة اليومية نكون بصدد شخص يؤرخ لحياة شخص آخر هو طفله فى أغلب الحالات. ومع ذلك فبين الطريقتين شبه أكيد يكمن فى كونهما يتتبعان نمو الطفل فى مختلف مراحل حياته مع الإلحاح على مميزات أو سمات معينة.

وعلى هذا من خلال ما يكتبه الفرد من تاريخ حياته وما يؤرخه عن نفسه يمكن أن يُستَدل على طبيعة اتجاه النمو عنده، وبمقارنة ما يمكن جمعه بهذا الأسلوب أو تلك الوسيلة من حقائق عن طريق أفراد عديدين يمكن عمل دراسة مقارنة ودراسة الفروق الفردية والتوصل إلى التعميمات التي تحدد طبيعية ونمو السلوك الإنساني.

إذن فى السيرة الخاصة يكتب الفرد عن ذاته خلال مرحلة طفولته أو مراهقته أو رشده، أو فى أى فترة أخرى من حياته، مستخدمًا ذاكرته، مسجِّلًا الأحداث التي مر بها والظروف التي أثرت فيه، محاولًا تسجيل معلوماته وتاريخ حياته خلال فترة من الزمن، ففى هذه الطريقة يكتب الفرد عن نفسه ولا يكتب عن شخص آخر كما هو الحال فى تسجيل الحياة اليومية (خليل معوض، ١٩٨٣ : ٤٣ ـ ٤٤).

والسيرة الخاصة مصدر غني من الوثائق السيكولوجية والمعلومات القيمة التي قد تزخر بحياة انفعالية وخبرات غنية يكتبها غالبًا كثير من الأدباء والفنانين والقادة ورجال السياسة عن أنفسهم مما تعجز عنه البحوث والاختبارات السيكولوجية. ومن ثم فعن طريق هذه الوسيلة يمكن دراسة نمو السلوك بمتابعة العظماء والقادة والمفكرين والأدباء الذين يكتبون سيرهم الذاتية، سواء بشكل مباشر أو من خلال أعمالهم الأدبية. كما حدث فى كتاب " الأيام " لعميد الأدب العربى " طه حسين"

و" زهرة العمر" و" سجن العمر" لـ" توفيق الحكيم " وفيما كتبه "جان جاك روسُّو" عن " إميل" وما كتبه " آرنست رينان" عما عاناه من تطوره الفكرى وصراعاته الدينية فى الطفولة والشباب وما كتبه " فرويد " عن التحليل الذاتى لحياته الخاصة، وأمثال هؤلاء كثير، ففى هذه المتابعة ما يكشف النقاب عن الكثير من العوامل الدقيقة التى تؤثر فى نمو السلوك عند الأفراد من نواح عدة والتى قد يكون فى إمكان هؤلاء أكثر من غيرهم أن يكشفوا عنها(عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩ : ٤٥).

ولا يعيب هذه الطريقة سوى أنها تعتمد فى جزء كبير من الحقائق على التأمل الاسترجاعى، وهى طريقة من طرق دراسة السلوك محفوفة بأخطار النسيان كما أن ما يذكره الفرد عن نفسه قد يتعرض عن قصد من الدارس أو بسبب دوافع لاشعورية إلى تشويه أو خلط الكثير من الحقائق، ومع ذلك فهى طريقة استعملت كثيرا فى دراسة نمو وتطور السلوك الإنسانى وعوامل البيئة ودروها فى تطور السلوك ولكن يتعين إخضاع المادة التى تستمد من خلالها إلى الفحص للظروف التى اكتشفت هذا النوع من الذكريات حتى نقلل بقدر الإمكان من العنصر الذاتى فى هذه السير.

(٤) وصف وتحليل إنتاج الأطفال والمراهقين(أو منهج تحليل الوثائق الشخصية):

كثيرًا ما يصدر عن الفرد من الإنتاج ما يعتبر وثيقة يمكن الرجوع إليها لدراسة نموه واتجاهات النمو والعوامل المختلفة المؤثرة فى سلوكه. من أمثلة ذلك رسوم الأطفال والكبار، وما يكتبه المراهقون من شعر فى مرحلة تأجج العواطف وثورة الانفعالات وكذلك ما يكتبه الأفراد عن غيرهم وعن أنفسهم وما يدونونه من وثائق. ويمكن لدارس هذه الوثائق أن يكشف اتجاهات وميول ودوافع وخيال الطفل، وكذلك النمو الاجتماعى وأساليب التوافق الناجمة عن الصراعات، واتجاهات الأفراد نحو مشكلات النمو الجنسى وغير ذلك. وتمتاز الوثائق عن الكتابة الاسترجاعية بمميزات لا يمكن أن تُنكر، فهى تعبير تلقائى عن اتجاه النمو ودينامياته، ولذلك يكون الفرد فيها بعيدًا عن التحيز أو التمويه كذلك يمكن

استعمالها وتحليلها بطريقة دقيقة لدراسة المحتوى أو المضمون عند أكثر من فرد وبذلك يمكن أن نخرج منها بحقائق كمية إحصائية قد تقودنا إلى نظرية عامة.

ومن الوثائق الشخصية يستطيع الدارس لنمو السلوك أن يتابع إنتاج الفرد فى وثائقه المتتابعة ليتوصل إلى الإطار العام لنمو السلوك لديه. فمنها مثلا يمكن دراسة مدى تطور الفرد فى اتجاه الثبات الانفعالى عن طريق تناقص درجة المبالغة الانفعالية فى وثائقه المتتابعة. كما يمكن أن تدرس الفروق بين مستويات النمو المختلفة من هذه الناحية عن طريق تحليل عينة ممثلة من الأفراد، وهكذا.

ولقد استُعملت هذه الطريقة فى دراسات عديدة على عينات مصرية. كما استعملها " دولارد وميلر" بكثير من الاهتمام عندما درسا العلاقة بين توتر الفرد الانفعالى وبين طريقة الكتابة ونوع الخط.

إذن يمكن القول أن كل ما يخلفه الأطفال وما يعبرون به من رسوم وعمل فنى وكتابة، يمكن اعتباره وثائق سيكولوجية مهمة تفيدنا فى معرفة اهتمامات الأطفال وميولهم وقدراتهم، بل وتطلعنا على الجوانب الانفعالية والصراعات النفسية والاستجابات العديدة والاتجاهات الاجتماعية التى تزخر بها حياة الطفل والتى تعكس حياته خلال مرحلة من مراحل عمره.

وفى مرحلة المراهقة قد تعبِّر لنا أشعار المراهقين ورسومهم وقصصهم وتأملاتهم الفلسفية والاجتماعية وطموحاتهم عن حياتهم النفسية؛ ففى مرحلة المراهقة نجد أن كتابة المذكرات الخاصة مفيدة لنا فى دراسة مرحلة المراهقة – ففى المذكرات الخاصة يتعرض المراهق لما يلى:

١ـ يصب المراهق ثورته وتمرده ونقده للمجتمع والتقاليد والأوضاع الاجتماعية القائمة.

٢ـ يفرغ المراهق انفعالاته هربًا من القلق والضيق.

٣ـ التعبير عن الذات وعن الخبرات الوجدانية من أحزان وعواطف وانفعالات.

٤ـ تحديد فلسفته العامة واتجاهاته الدينية.

كل هذه الأمور تجعل للمذكرات الخاصة فى حياة المراهق أهمية كبرى لا من حيث هى ظاهرة نفسية، بل من حيث هى منهج لدراسة فترة المراهقة.

وفى مرحلتى الرشد والشيخوخة، فإن ذكريات الراشدين والشيوخ عن أنفسهم فى مراحل طفولتهم ومراحل مراهقتهم، كذلك ذكريات المدرسين ومشرفو جماعات النشاط والأخصائيين الاجتماعيين عن تلاميذهم وأفراد جماعاتهم وعملائهم تعد مصدرًا مهمًا فى جمع المعلومات عن هؤلاء فى مراحل النمو المختلفة(خليل معوض، ١٩٨٣: ٤٥).

ويجدر تناول هذه المعلومات فى حيطة وحذر شديدين بسبب الميل إلى المغالاة وعدم الموضوعية والنسيان، فعلى سبيل المثال عندما يبلغ الأبناء مركزًا اجتماعيًا مرموقًا او يشغلون وظائف عالية يبالغ الآباء فى وصف تفوق هؤلاء الأبناء فى الذكاء وتحمل المسؤولية. ومثلها فى ذلك مثل أية أداة من أدوات جمع البيانات، فإن تحليل الوثائق الشخصية طريقة تعترضها عدة صعوبات منها على سبيل المثال:

أ- سرية المذكرات فى نظر المراهقين فليس من السهولة أن تُعرض على الباحثين.

ب- المذكرات ليست سلسلة متصلة منتظمة، فالمراهق يكتب حينًا وينقطع عن الكتابة أحيانًا.

ج- تفسير المذكرات الخاصة من الباحثين تفسيرات غير موضوعية فقد تشتط هذه التفسيرات فتحمل ما كتب أكثر مما يحتمل.

ويرى البعض أنه من الممكن لو اتبعنا قواعد معينة فى تحليل الوثائق الشخصية أن نخرج منها بأحكام موضوعية، وتقديرات كمية لا كيفية فحسب لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية صاحب الوثائق، أو لهذه النزعة أو تلك من نزعاته أو لهذه القدرة أو تلك من قدراته العقلية. لنفرض مثلا أن الوثيقة التى نحن بصددها عبارة عن مجموعات من التأملات الفلسفية والدينية سجلها أحد المراهقين، فإننا نستطيع تقدير مستواه الذهنى بالاستناد إلى الأمرين التاليين فى تأملاته:

الأول: مستواه اللغوى: فنحصر محصوله من المفردات ونقارن هذا المحصول بمحصول مجموع المراهقين فى سنة، ونقدر قدرته على شرح أفكاره والتعبير عن مشاعره، وسلامة عباراته،.......إلخ.

الثانى: سلامة تفكيره، فنحصر عدد مرات وقوعه فى التناقض، وقدراته على التعميم غير المخل، وقدرته على التفكير المجرد، وقدرته على نقد غيره ونقد تفكيره الشخصى، وعمق تحليلاته الذاتية......إلخ(عبد المنعم المليجى، ١٩٨٧: ١٩ - ٢٠).

ونستطيع كذلك تقدير اتزانه الانفعالى بالاستناد إلى الشواهد الآتية:

الأول: مدى تحرره من المبالغة والانفعالية فى أحكامه على الأمور والأشخاص.

الثانى: مدى ثبوت حالته الانفعالية العامة.

الثالث: شدة استجابة الانفعالية للأحداث الخارجية، وإلى أى حد تتناسب هذه الاستجابات فى شدتها مع شدة المواقف التى سببتها.

الرابع: مدى اتزان علاقاته الاجتماعية سواء فى مجال الأسرة أو المدرسة، أو المجتمع الكبير، وسواءً مع المرأة أو الرجل؛ والكبار أو الصغار.

الخامس: إلى أى حد يتناسب مستوى طموحه مع إمكانياته.

ونستطيع أن نتأكد من صحة الأحكام التى نخرج بها من تحليلنا لتأملات المراهق بأن تقارنها بالأحكام التى نخرج بها من وثائق أخرى - إن وجدت - كرسومه أو مجموعة مختارة من قراءاته.

(٥) **تحليل المحتوى** Content Analysis

أسلوب فى البحث يستخدم فى وصف وتحليل محتوى القصص وافتتاحيات الصحف والأفلام والكتب والخطب العامة.... إلخ على نحو موضوعى ونسقى وكمى. والتصنيف المنظم لعناصر المادة أو مكوناتها التي أسفر عنها التحليل ومدى تكرارها يتيح للباحث أن يحدد التيمات(الموضوعات) العامة والخاصة التي لم يكن

من الممكن ظهورها من الفحص البسيط، وقد يمكن هذا من الحكم على ما للمادة من تأثير محتمل على الجمهور الذى سوف يتعرض لمضمونها(جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى، ١٩٨٩ : ٧٤٠).

ومما تجدر الإشارة إليه أن نشأة تحليل المحتوى ترجع إلى عام ١٩٢٠ حين أصدر " ميلز وليبمان " مؤلفهما حول هذا الموضوع.

وقد تكون قراءة الوثائق والسجلات عملية ثقيلة وشاقة على النفس بالنسبة لغير المتخصصين، إلا أن الباحثين غالبًا ما يكتشفون بيانات ممتعة لها دلالتها من هذه المصادر. ويرتبط تحليل المحتوى الذي قد يسميه البعض تحليل المضمون إرتباطًا وثيقا بالمنهج التاريخى، إلا أنه يُستخدم أيضًا فى المنهج الوصفى؛ فكل من هذين المنهجين من مناهج البحث يهتم بالوثائق والسجلات إلا أن المنهج التاريخي يهتم أساسًا بالماضي البعيد فى حين يهتم المنهج الوصفى بالوضع الراهن.

وهناك صور كثيرة وأنماط عديدة لتحليل المحتوى؛ فبعض الباحثين يركز على تحليل الأحكام والقواعد التي قد تضعها هيئة مدرسة ما، والبعض الثاني قد يركز على جمع بيانات بهدف تصنيف الممارسات والإجراءات والظروف المدرسية القائمة؛ والبعض الثالث قد يفحص النشرات من أجل الحصول على معلومات عن المناهج المقررة ومحتوى برامج معينة، والبعض الرابع قد يفحص المناهج أو المقررات الدراسية أو الكتب المقررة أو أعمال التلاميذ وذلك بهدف تحديد ما يدرس وما لا يدرس، وتوزيع مواد معينة على الصفوف الدراسية المختارة ومقدار الوقت الذي يخصص لها.... وما إلى ذلك. والبعض الخامس من الباحثين قد يحلل محتويات المراجع والصحف والدوريات، والرسوم المتحركة والصور والأفلام والصور الفوتوغرافية.

وعند تحليل محتوى الكتب المقررة ـ على سبيل المثال ـ قد يحصى الباحثون نوع المفاهيم وتكرارها، والأخطاء والتحريفات أو عدد الصور أو الجداول، وقد يقيسون طول الجُمل، أو المساحة المخصصة لموضوع معين، أو المستوى اللغوي.

وتمكنهم هذه المعلومات من تحديد متى؛ وأين؛ ومقدار ما يدرس حول موضوعات معينة، وتساعدهم على كشف تحيزات المؤلفين ومعتقداتهم.

وفى إحدى الدراسات التي كان الهدف منها تحديد المحتوى الذى ينبغي أن يتضمنه منهج ما، حلل الباحثون أنماط الأخطاء، التي وقع فيها التلاميذ فى التعبير الشفهى، والكتابى، والحساب والهجاء وغيرها من المكونات التي أعانتهم فى تحديد هدفهم.

ويمكن القول أنه عن طريق تحليل المحتوى يلقى مؤلفو الكتب المدرسية عونًا من الدراسات التي تعرفت على الحصيلة اللغوية الأساسية التي يمتلكها الأطفال فى مراحل عمريه مختلفة.... وكذلك قد يقوم العلماء الاجتماعيون بتبويب تكرار ذكر الحقائق والموضوعات والقضايا والتعميمات فى الصحف والدوريات والصور المتحركة، والرسوم الكاريكاتورية وغير ذلك من المصادر لتحديد أكثرها استخدامًا فى حياة الراشدين، وأدت مثل هذه الدراسات إلى إحداث تعديلات فى كثيرٍ من المناهج.

وإذا ألقينا نظرة على بدايات استخدام تحليل المحتوى كوسيلة من وسائل جمع البيانات والمعلومات فسوف نلاحظ أن بحوث تحليل المحتوي الباكرة كانت سطحية وآلية إلى حد ما؛ إذ اعتمدت أساسًا على قراءة المواد المكتوبة أو المطبوعة، وتبويب تكرار حدوث البنود فى فئات مناسبة، إلا أنها لم تصمم لتكشف عن معاني ذات أهمية خاصة.

ولقد كان لعمل " لازويل H.D Laeswell " فى أواخر الثلاثينيات من القرن العشرين أثره فى تقدم دراسة المحتوى حيث استطاع هو وزملائه أن يضيفوا إلى التبصر أو(الاستبصار) عنصر الدقة، وكان تحليلهم يتم تحت ضوابط معينة تجعله منظمًا وموضوعيًا إذا قورن بالطريقة التقليدية فى وصف المحتوى ونقده. ومن أمثلة هذه الضوابط ما يأتى:

١- أن تكون الفئات المستخدمة لتصنيف المحتوى مُعرفَّة تعريفًا واضحًا

ومحددًا؛ بحيث يستطيع الأفراد الآخرون تطبيقها على نفس المحتوي لتحقيق نفس النتائج.

٢- ألا يترك المحلل حرًا فى اختيار وكتابة ما يدهشه وما يعتبره مثيرًا بل ينبغي أن يصنف بطريقة منهجية كل المواد المتصلة بالموضوع فى عينته.

٣- استخدام أساليب كمية لكى تزودنا بمقاييس لما تعطيه المادة من أهمية وتأكيد للأفكار المختلفة التي تحتوى عليها، وتسمح بمقارنتها بعينات أخرى من المادة (جابر عبد الحميد وخيرى كاظم، ١٩٧٨: ١٦٣ ـ ١٦٩).

وفى منتصف القرن العشرين المنصرم تقريبًا، بدأت دراسات تحليل المحتوى تقدم طرقًا أكثر دقة ومرونة لتبويب البنود، بغية كشف العوامل المهمة وإبرازها. وكانت هذه الدراسات الكيفية تتعلق بموضوعات أكثر تعقيدًا من الدراسات الكمية؛ فأثارت أسئلة مثل: كيف تعالج موضوعات جماعات الأقليات العنصرية فى كتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية؟ وحينما يقوم الباحث بهذا النمط الكيفى من الدراسة، يكون اهتمامه بالمحتوى ذاته أقل نسبيًا من اهتمامه بالمحتوى كانعكاس لظاهرات أعمق. وقد يكون عمله شبه كيفي فى طبيعته ولكنه يكون " فى الغالب قائمًا على أساس وجود أو غياب محتوى معين، بدلًا من التكرارات النسبية "(فان دالين، ١٩٨٥: ٣٢٥).

وحدات تحليل المحتوى:

فى ضوء الكتابات التى أشارت إلى عدد هذه الوحدات يمكن حصرها فى الأنماط التالية:

(انظر: غريب سيد أحمد، ١٩٨٠، عبد الظاهر الطيب وآخرون، ٢٠٠٠؛ كمال زيتون، ٢٠٠٤).

(١) الكلمة أو الرمز:

حيث يقوم الباحث بتحليل الشعارات مثل كلمة " الحرية " أو " الديموقراطية

"؛ والتحليل الأدبى لتحليل الألفاظ والكلمات هى الأكثر شيوعًا بين الأدباء. والكلمة هى أصغر وحدة فى تحليل المحتوى، وقد تشير الكلمة إلى معنى أو رمز معين؛ كما قد تتحدد عن طريق بعض المصطلحات أو المفهومات التى تعطيها معنى خاص، وعندما تستخدم الكلمة كوحدة فى تحليل المحتوى؛ فإن الباحث يضع قوائم تُسجل فيها تكرارات ورود الكلمات، أو فئات مختارة من المادة موضوع التحليل، وتستخدم هذه الوحدات فى التحليل السياسى، وتحليل الأسلوب الأدبى، ودراسة مواد الاتصال التعليمى.

(٢) الموضوع:

أى الفكرة التى تدور حول مشكلة معينة. ويُقصد بوحدة الموضوع الوقوف على العبارات، أو الأفكار الخاصة بمسألة معينة. ويعتبر الموضوع أهم وحدات تحليل المحتوى عند دراسة الآثار الناجمة عن الاتصال وتكوين الاتجاهات.

(٣) الشخصية:

وقد تكون خيالية أو تاريخية وتُستخدم فى تحليل القصص والدراما والسير والتراجم. ويقصد بها تحديد نوعية وسمات الشخصية الرئيسية التى ترد فى العمل الأدبى مثلًا بصفة خاصة، وقد تكون الشخصية خيالية، كما قد تكون حقيقية، وهذا يحتم قراءة العمل الأدبى بأكمله؛ حتى يمكن تصنيف الشخصيات التى وردت به.

(٤) المفردة:

أى الوحدات الطبيعية التى يستخدمها منتج المادة، وقد تكون كتابًا أو مقالًا، أو قصة، أو حديثًا إذاعيًا، أو برنامجًا أو خطابًا. وتستخدم المفردة كوحدة للتحليل إذا كانت هناك عدة مفردات. وكذلك يمكن تصنيف العمل الأدبى حسب نوعية موضوعاته السياسية والاجتماعية والدعائية.

(٥) مقاييس الزمن والمساحة:

وهى عبارة عن تقسيمات مادية مثل عدد الأعمدة، أو عدد السطور، أو الصفحات، أو الفترات الزمنية فى البرامج الإذاعية، أو وحدات الطول فى الأفلام.

إجراءات تحليل المحتوى:

تتم إجراءات تحليل المحتوى على مرحلتين أساسيتين هما:

المرحلة الأولى: الخطوات التى تتصل بالمشكلة المراد بحثها.

المرحلة الثانية: الخطوات التى تتصل بتحليل المحتوى.

وتكتمل هذه الإجراءات باكتمال الخطوات الست الرئيسية التالية:

(١) الإحساس بالمشكلة المراد بحثها وتحديدها:

ذلك إن السمة الأساسية التى تميز البحوث والدراسات العلمية هى أن تكون ذات مشكلة محددة فى حاجةٍ إلى من يتصدى لها بالدراسة والتحليل من جوانبها المتعددة. ومن هنا فإن نقطة البدء فى أى بحث علمى هى الإحساس ـ من جانب الباحث ـ بوجود مشكلة بحثية معينة؛ ينتقيها من بين عدة مشكلات باستخدام الأساليب العلمية فى جمع البيانات؛ كالملاحظة العلمية، والتجارب، والاستبيانات والمقابلات؛ حيث يبدأ البحث عادة بموقف غامض يواجه الباحث، أو موقف مشكل أى غير محدد، أو غير محقق مع غموض المتغيرات المرتبطة به والمؤثرة فيه. وتتجسد مشكلة البحث، عندما يدرك الباحث ـ من خلال ملاحظاته أو تجاربه، أو إطلاعاته ـ أن شيئًا معينًا ليس صحيحًا، أو يحتاج إلى مزيد من الإيضاح، والتفسير، والتجارب.

(٢) تحليل المشكلة وصياغتها:

بعد إحساس الباحث بالمشكلة، تبدأ خطوة تحليل المشكلة وتحديدها حيث يسعى الباحث إلى تحديد العوامل التى تسبب غموض المشكلة أو صعوبتها عن طريق تحليل الموقف العام لها؛ من حيث عناصره وظروفه، وخصائصه بهدف إبراز العناصر والمتغيرات المكونة للمشكلة وتوضيحها.

ويذكر " عبد الظاهر الطيب وآخرون"(٢٠٠٠: ١٣٨) أن خطوة تحليل المشكلة تشتمل على مجموعة من الخطوات الفرعية المتتالية، والتى تترتب على بعضها البعض على النحو التالى:

(أ) تجميع البيانات والمعلومات والوقائع التى يُحتمل أن تكون ذات صلة بالمشكلة، ووضع التفسيرات التى يمكن للباحث أن يستمد منها، أو يبنى عليها مزيدًا من الحقائق والمعلومات والتفسيرات الجديدة.

(ب) استخلاص المعانى واكتشاف العلاقات بين المكونات المختلفة للمشكلة.

(جـ) البحث عن مزيد من الحقائق لتوضيح المشكلة البحثية، وتحديد أى العناصر والمتغيرات يرتبط بها. وما إذا كانت هناك حقائق أو تفسيرات، أو علاقات أخرى متضمنة فيها، أو تلعب دورًا محددًا فى أحداثها، واكتشاف ما إذا كانت هناك عيوب فى الاستنتاجات الخاصة بطبيعتها.

بعد ذلك يبدأ الباحث فى خطوة صياغة المشكلة، أى يقوم بعرض المشكلة فى صياغة تعطى صورة كاملة عن المشكلة البحثية بكافة أبعادها. ويمكن القول أن تحليل المشكلة، وصياغتها يفيد بشكل جوهرى فى تحديد جميع الخطوات البحثية، والمنهجية، ومن بين هذه الخطوات تحديد نوعية الدراسة التى يمكن للباحث أن يقوم بها، ونوع المناهج التى سوف يتبعها، والبيانات التى يتعين عليه أن يسعى إلى الحصول عليها، وأنسب الوسائل والأساليب والأدوات التى سيستخدمها، وهو ما يوضح درجة الارتباط الوثيق بين تحديد وتحليل المشكلة، واختيار أسلوب تحليل المحتوى كأداةٍ لجمع البيانات وتحليلها، واستخلاص نتائج بحثية منها.

(٣) وضع الفروض الخاصة بالدراسة. أو وضع مجموعة من التساؤلات التى يسعى الباحث إلى الإجابة عنها:

فى أعقاب قيام الباحث بتحديد المشكلة بدقة، يبدأ فى صياغة مجموعة من الآراء التى يرى أنها يمكن أن تمثل مجموعة المتغيرات المؤثرة فى المشكلة المراد دراستها، وهذه الآراء هى ما نطلق عليه الفروض.

ويرى بعض الباحثين أن البحث العلمى لابد أن يبدأ بفروض أساسية تؤدى إلى تحديد نوع المعلومات والحقائق التى ينبغى أن يجمعها دون سواها؛ وهذه الحقائق تؤدى فى النهاية إلى التثبت من مدى صحة هذه الفروض، ويذهب هؤلاء الباحثون

إلى أن الفروض هى التى تساعد على تنظيم هذه الحقائق فى إطار معين باعتبار أن الفروض هى نقطة البدء فى كل استدلال تجريبى، ولولاها لما أمكن القيام بأى بحث، أو تحصيل أى معرفة، ولما استطاع الباحث إلا أن يكرس الملاحظات غير المنتجة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك بعض البحوث والدراسات التى قد لا يتاح فيها للباحث أن يفرض فروضًا مثل البحوث والدراسات الاستكشافية أو الاستطلاعية مثلًا. ومن ثم فإنه يمكن استبدال خطوة فرض الفروض فى بعض البحوث والدراسات بخطوة بديلة هى طرح مجموعة من التساؤلات التى يسعى الباحث إلى الإجابة عنها؛ باعتبار أن البحث فى هذه الحالة لا توجد له فروض محددة، ولا يستهدف أصلًا اختبار فرض؛ نظرًا إلى أن مشكلاته لم تتناولها البحوث والدراسات من قبل، ولم تحدد معالمها بعد تحديدًا دقيقًا.

(٤) اختيار المجتمع والعينات التى ستجرى عليها تحليل المحتوى:

إن الباحث الذى يستخدم أسلوب تحليل المحتوى لابد أن يكون قادرًا على الإجابة عن عدة تساؤلات تتعلق بمجتمع البحث[١]؛ وإمكانية اختيار عينة ممثلة له[٢]؛ شأنه فى ذلك شأن بقية الباحثين فى البحوث والدراسات الأخرى الذين يسعون إلى التوصل إلى نتائج دقيقة، ومعبرة عن طبيعة المشكلات المراد دراستها، وتتمثل أهم هذه التساؤلات فى:

(أ) ما هو حجم المجتمع المطلوب تحليله؟

---

(١) مجتمع البحث هو جميع الوحدات التى يرغب الباحث فى دراستها. وفى مجال تحليل المحتوى يكون المجتمع هو جميع الأعداد التى صدرت من الصحيفة أو مجموعة الصحف التى تم اختيارها خلال الفترة المحددة للدراسة، أو جميع الكتب أو الوثائق، أو المطبوعات المطلوب تحليلها، أو جميع البرامج الإذاعية أو التليفزيونية، أو جميع الأفلام، أو المسرحيات، أو المسلسلات؛ المراد تحليل محتوياتها، والتى أذيعت أو عرضت خلال الفترة المحددة للدراسة.

(٢) العينة الممثلة هنا هى مجموعة من وحدات المعاينة تخضع للدراسة التحليلية، أو الميدانية. ووحدات المعاينة هى جميع الوحدات التى يتكون منها مجتمع البحث؛ فكل عدد من كل صحيفة يتم اختيارها، وكل كتاب، وكل وثيقة، أو مطبوعة، أو برنامج أو فيلم، أو مسرحية، أو مسلسل خاضع للتحليل هو وحدة معاينة.

(ب) ما هو الحجم الأمثل للعينة التى يمكن سحبها من هذا المجتمع؟

(جـ) هل يؤدى تكرار استخدام نفس المقاييس على نفس وحدات التحليل إلى نفس النتائج، وما مدى إمكانية إعادة البحث؟

(د) هل تؤدى الفئات والوحدات[1] التى يتم تحديدها إلى تعيين وحصر المتغيرات المستهدفة عن العينة؟

(هـ) ما هو حجم العينة الذى يتيح إمكانية تعميم النتائج بحدود ثقة معينة؟

وما دمنا بصدد الحديث عن اختيار المجتمع والعينات فى أسلوب تحليل المحتوى فإنه يمكن القول أن العينات فى هذا الأسلوب تقوم على مبدأ العشوائية Randomization؛ أى المبدأ الذى يتيح لجميع مفردات المجتمع فرصة احتمالية متكافئة للاختيار فى العينة نظرًا إلى أن اختيار كل مفردة يتم بطريقة مستقلة عن باقى المفردات، وتستمد النوعيات المختلفة من العينات أساس تكوينها من قاعدة العشوائية والاحتمال المتكافئ.

وتتواتر فى الكتابات ذات الصلة بأسلوب تحليل المحتوى الإشارة إلى خمس أنواع من العينات هى:

(أ) **العينة العشوائية**: Random sample

وهى أبسط أنواع العينات، تجعل احتمال ظهور أى وحدة معاينة مساويًا لاحتمال ظهور أية وحدة أخرى؛ مما يساعد الباحث فى تقدير أخطاء المعاينة تقديرًا دقيقًا، ومحسوبًا.

ويتم اختيار العينات العشوائية عن طريق حصر جميع مفردات مجتمع البحث، وتحديد حجم العينة المطلوبة، ثم سحب وحدات المعاينة بطريقة عشوائية، ويتم

---

(١) الفئات أو الوحدات هى الوحدات المتاحة التى يمكن حصرها وتطبيق الدراسة عليها نظراً لصعوبة وجود جميع وحدات المجتمع فى بعض الحالات فى ضوء احتمال فقدان بعض أعداد الصحف؛ أو لعدم وجود تسجيلات متاحة من بعض البرامج، أو الأحاديث، أو المسلسلات الإذاعية أو التليفزيونية مما يؤدى إلى اختلاف الوحدات المتاحة (التى تسمى حينئذٍ الإطار) عن جميع الوحدات (التى سبق أن أسميناها المجتمع) .

مقدار السحب ـ عادةً ـ باستخدام جداول الأرقام العشوائية، وتتميز هـذه الطريقـة بخلوها من التحيُّز، كما تستخدم ـ بصفة أساسية ـ فى إتمـام عمليـة المجانـسة داخـل مجتمع البحث.

(ب) **العينة المنتظمة**: Systematic sample

وهى التى تُستخدم فى اختيار وحدات معاينة خلال فترات زمنيـة معينـة وهـى أشبه بالعينة العشوائية؛ حيث يقوم الباحث عن طريـق اسـتخدام جـداول الأرقـام العشوائية باختيار مجموعة من الأعداد تمثل النسبة المئوية لوحدات المعاينة إلى إجمالى المجتمع الأصلى، ثم تستخدم هذه الأعداد كنقطة بداية فى اختيـار بـاقى الوحـدات بشكل منتظم.

وتستخدم طريقـة العينـة المنتظمـة فى تحليـل المحتـوى عنـد اختيـار الأيـام، أو التواريخ، أو الأعداد التى يفصل بينها فترات زمنية متساوية Systematic interval، ويتم ذلك عن طريق تحديد حجم العينة المطلوبة، ثـم اسـتخراج نـاتج قـسمة جمـع مفردات مجتمع البحث خلال الفترة الزمنية للبحث على حجم العينة المطلوبـة، ثـم استخدام هذا الناتج كفترة زمنية بينية متساوية بين وحدات المعاينة المختارة.

(لمزيد مـن التفاصـيل، انظـر: عبـد الظـاهر الطيـب وآخـرون، ٢٠٠٠: ١٤٤ ـ ١٤٥).

(جـ) **العينة العمديّة**: Arbitrary sample

وهى التى تتكون عن طريق الاختيـار العمـدى أو التحكمـى، أى عـن طريـق الاختيار المقصود من جانب الباحث لعدد من وحدات المعاينة؛ حيث يرى الباحث طبقًا لمعرفته التامة بمجتمع البحث أنها تمثل المجتمع الأصلى تمثيلًا صحيحًا؛ وذلك فى حال الاقتصار على العينة العمدية أو التحكمية.

ويلجأ الباحث إلى استخدام هذا النوع من أنواع العينـات فى حالـة مـا إذا كـان البحث يقتضى أن تتضمن العينة الإجمالية هذا النوع من وحدات المعاينة، وقد يلجـأ الباحث إلى اختيار بعض وحدات المعاينة عن طريق العمد، والباقى بطريقـة العينـة العشوائية أو المنتظمة مثلًا.

ففى الدراسات التحليلية عن المعالجات الصحفية لبعض القضايا السياسية أو الاقتصادية، أو الاجتماعية خلال فترة زمنية معينة، قد يلجأ الباحث إلى اختيار صحف معينة تتميز بطابع خاص فى معالجتها الإعلامية بطريقة عمدية خشية ألا تمثل تمثيلًا صحيحًا فى العينة العشوائية. كما قد يختار أعدادًا معينة صدرت فى أيام معينة اختيارًا عمديًا لأن هذه الأعداد تناولت القضايا موضوع الدراسة التحليلية تناولًا متعمقًا مكثفًا بالمقارنة ببقية الفترة الزمنية. وينطبق ذلك أيضًا على اختيار نوعيات معينة من الأفلام أو الكتب، أو البرامج الإذاعية، أو التليفزيونية، أو الفترات أو الدورات الإذاعية ذات الطابع المميِّز المرتبط بموضوع البحث والمؤثر فى نتائجه(الطيب وآخرون، ٢٠٠٠: ١٤٦).

(د) العينة الطبقيــة: Stratified sample

وهى تلك العينة التى يتم فيها تقسيم المجتمع أو الإطار إلى أقسام أو طبقات متجانسة فى داخلها، ومختلفة فيما بينها، ويتم سحب وحدات المعاينة بالنسبة لكل طبقة على حدة، إما بطريقة عشوائية، أو منتظمة، ثم تُستخدم هذه التقديرات المتعددة فى حساب تقدير متوسط المجتمع بأكمله.

وتُستخدم العينة الطبقية بشكل أساسى فى حالة الاتجاه إلى تحليل مواد صحفية أو إذاعية أو تليفزيونية مثلًا؛ حيث يقوم الباحث بتقسيم المجتمع الأصلى فى هذه الحال إلى ثلاث طبقات(الصحف ـ الراديو ـ التليفزيون) ثم يختار عينة عشوائية أو منتظمة من كل طبقة منها وهكذا...

ويمكن تقسيم المجتمع تقسيمًا طبقيًا على أساس أرقام التوزيع، والتغطية الجغرافية، وعدد القراء، ونوع الطباعة، وطبيعة المادة الإعلامية، وغيرها من التقسيمات. واستخدام العينة الطبقية يتيح للباحث الحصول على نتائج أكثر دقة فى حال مقارنتها باستخدام الباحث للعينة العشوائية؛ خاصة إذا ما اتسم المجتمع بتشتت بين وحداته أو أقسامه أو طبقاته.

(هـ) العينة العنقوديــة: Cluster sample

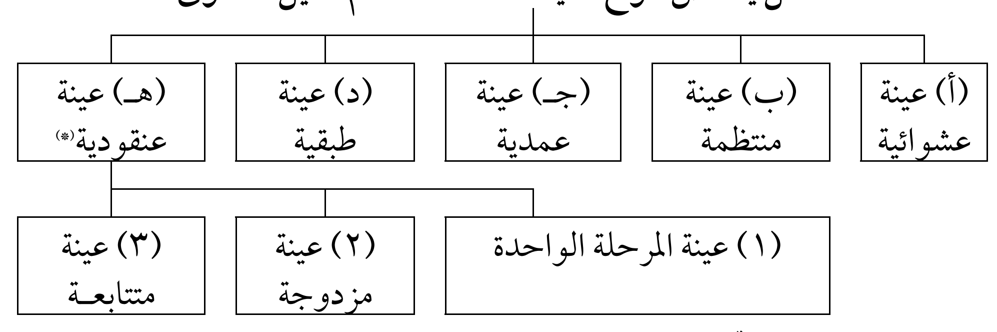
ويرى العديد من الباحثين أن العينة العنقودية من أنسب طرق اختيار العينات فى مجال تحليل المحتوى؛ نظرًا إلى أن مجتمع البحث يتكون من أكثر من مستوى

واحـد، وهـى مـستويات المـصادر؛ ثـم التـواريخ، ثـم الأعـداد، أو الطبقـات ثـم المحتوى(المضمون) مع وجود مستويات فرعية جزئية داخل كل مستوى رئيسى من هذه المستويات.

وباستخدام العينة العنقودية يمكن للباحث أن يطمـئن لأنـه وضـع فى اعتبـاره جميع المستويات، والتقسيمات المختلفـة للمجتمـع الأصـلى للبحـث؛ مما يـؤدى إلى تقليل الأخطاء العشوائية التى يمكن أن تنتج عن تشتت وحـدات المعاينـة، وعـدم تجانسها.

والشكل التالى يلخِّص أنواع العينات عند استخدام تحليل المحتوى:

شكل يلخِّص أنواع العينات عند استخدام تحليل المحتوى



(٥) ثبات عملية تحليل المحتوى:

تتضمن إجراءات عملية تحليل المحتوى عنصرين أساسيين هما:

الأول: الموضوعية Objectivity

حيث يجب أن تكون الموضوعية هى الـسمة الأساسـية لعمليـة التحليـل شـأنها

(*) يمكن للباحث فى مجال تطبيق أسلوب تحليل المحتوى إذا استخدم العينة العنقودية أن يكتفى بسحب عينة واحدة أو عدة عينات وذلك على النحو التالى:

(١) عينة على مرحلة واحدة: وفيها يكتفى الباحث بسحب عينة واحدة فقط من المجتمع، والاعتماد عـلى النتائج الخاصة.

(٢) عينة مزدوجة: وفيها يلجأ الباحث إلى سحب عينتين للتأكد من صحة النتائج التى توصل إليها.

(٣) عينة متتابعة: وفيها يلجأ الباحث إلى سحب عـدد كبـير مـن العينـات، بحيـث يـرتبط عـدد مـرات السحب بدرجة الدقة المطلوبة للبحث من جهة، وبدرجة التشتت أو التجانس بين وحدات المجتمـع الأصلى من جهة ثانية؛ حيث يؤدى إلى التشتت إلى اختيار عينات أكثر، أو يؤدى إلى اكتفـاء الباحـث واقتناعه بصحة ما وصل إليه من نتائج من جهة ثالثة.

شأن الإجراءات والخطوات البحثية الأخرى، وأنه من الضرورى التحكم فى الجوانب الذاتية للقائم بعملية التحليل لتحقيق الموضوعية.

الثانى: الثبات Reliability

والثبات بالمفهوم الإحصائى يعنى قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها بمعنى أنه مع توفر نفس الظروف والفئات والوحدات التحليلية، والعينة الزمنية، فمن الضرورى الحصول على نفس المعلومات فى حالة إعادة البحث مهما اختلف القائمون بالتحليل، أو مهما تغير التوقيت الذى تتم فيه عملية إعادة البحث. وعلى هذا الأساس تسعى عمليات الثبات إلى التأكد من وجود درجة مرتفعة من الاتساق بالنسبة للبعدين الآتيين:

- بُعد الاتساق بين الباحثين القائمين بتحليل المحتوى، بمعنى ضرورة أن يتوصل كل منهم إلى نفس النتائج بتطبيق نفس فئات التحليل ووحداته على نفس المحتوى.
- بُعد الاتساق الزمنى: بمعنى ضرورة أن يتوصل الباحثون إلى نفس النتائج بتطبيق نفس فئات التحليل ووحداته على نفس المحتوى إذا تم إجراء التحليل فى أوقات مختلفة.

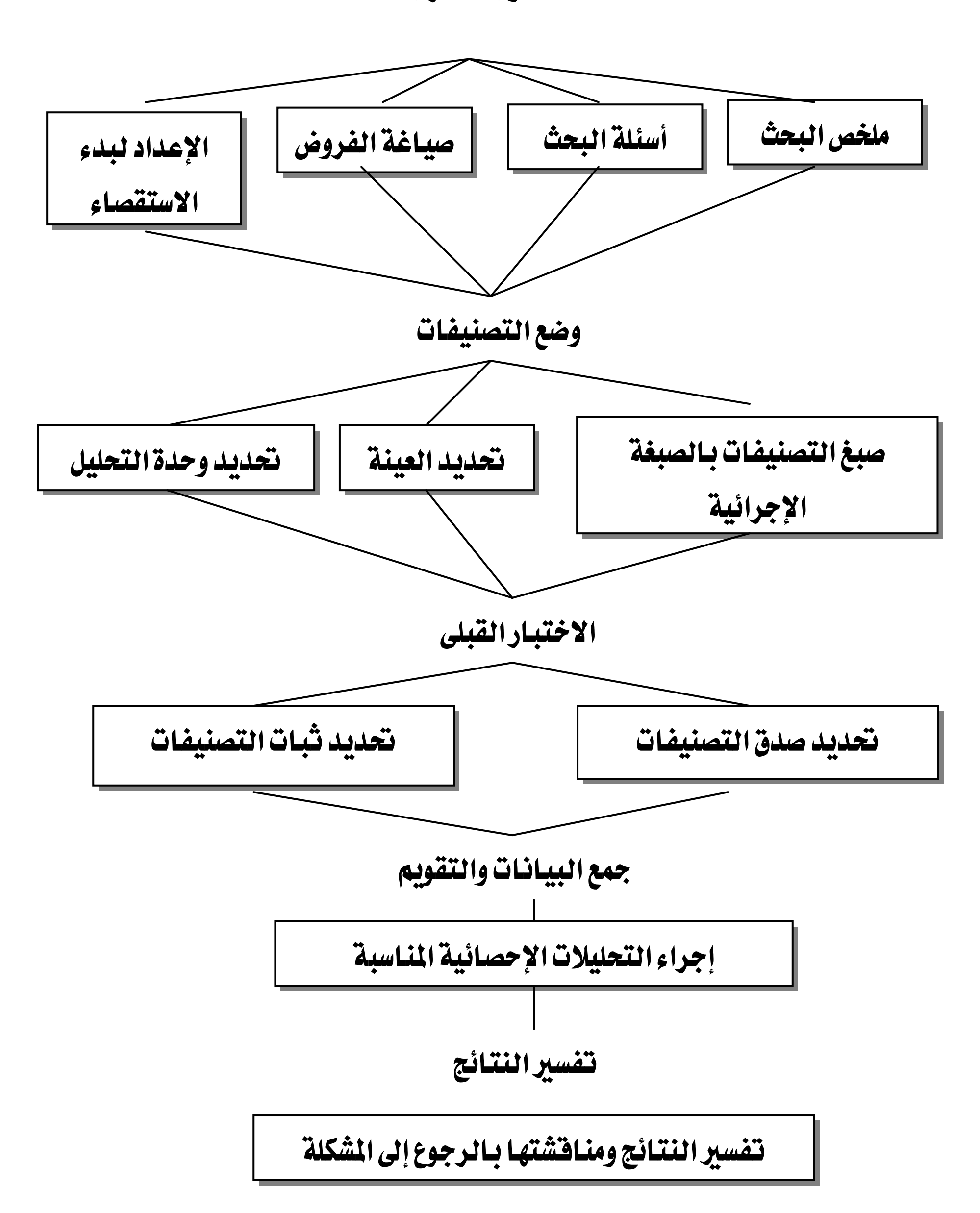
وكلما حقق تحليل المحتوى درجة عالية من الاتساق على هذين البعدين؛ ازدادت درجة اعتمادنا عليه كأداة علمية.

(٦) صدق التحليل: Validity of content analysis.

(٧) التحليل الإحصائى والتفسير والاستدلال:

بمعنى التحليل الإحصائى للنتائج واستخراج المؤشرات الخاصة بالتحليل؛ والقيام بعمليات الاستنتاج والاستدلال، وربط نتائج تحليل المحتوى كنتائج جزئية ببقية النتائج الأخرى التى تم التوصل إليها؛ باستخدام أساليب وأدوات أخرى لاستكمال الجوانب المعرفية الخاصة بالبحث، ولوضع نتائج البحث فى شكل إجابة عن تساؤلات البحث، أو توضيح مدى صحة الفروض المطروحة أو عدم صحتها.

والشكل التالى يوضح خطوات تحليل المحتوى:



ويستخدم أسلوب تحليل المحتوى فى الوقت الراهن فى مجال سيكولوجية النمو فى تحليل بيانات تم جمعها عن نمو الفرد، ولتكن مثلًا سجلات الحياة، السير الذاتية، والتراجم وإنتاج الأطفال والمراهقين، بغية تحديد الاتجاهات العامة السائدة فى محتوياتها، وبقصد الكشف عن القوانين التي خضع لها نمو الشخصيات التي تناولتها.

ولكى نقوم بعمليات تحليل محتوى لأى من سجلات الحياة اليومية، السيرة الذاتية، والتراجم أو إنتاج الأطفال والمراهقين يتعين القيام بعدة خطوات تتمثل فى:

أ ـ تحديد المفاهيم المطلوب حصرها.

ب ـ تحديد وحدات التحليل وفئاته.

جـ ـ اختيار عينة ممثلة للوحدات والفئات.

د ـ معرفة تكرار الوحدات وترددها.

هـ ـ قياس ثبات التحليل عن طريق إسناده لأكثر من باحث ومعرفة مدى الاتفاق بين نتائج دراساتهم.

و ـ التحليل الإحصائي للنتائج وتفسيرها.

وتشمل وحدات تحليل المحتوى: الكلمات/ الموضوعات/ الشخصية/ السلوك(عبد الفتاح صابر، ١٩٨٨: ٥١ ـ ٥٢).

مزايا تحليل المحتوى وحدوده:

يمكن أن يفيد تحليل المحتوى فى عدد من الأغراض فهو يستطيع:(١) أن يصف ظروفًا وممارسات معينة توجد فى المدرسة والمجتمع،(٢) وأن يبرز الاتجاهات،(٣) وأن يكشف عن نواحي الضعف،(٤) وأن يتتبع تطور رجل أعمال أو طالب أو كاتب.(٥) وأن يظهر الفروق فى ممارسات مناطق أو محافظات أو بلدان مختلفة،(٦) وأن يقوِّم العلاقات بين الأهداف المرسومة وما يتم تعليمه،(٧) وأن يميط اللثام عن التحيزات والتعصبات،(٨) وأن يكشف عن اتجاهات الناس، وميولهم وقيمهم وأحوالهم النفسية.

وهكذا يمكن القول أن بحوث تحليل المحتوى تنتج كثيرًا من المعلومات القيمة، إلا أن لهذه الوسيلة من وسائل جمع البيانات والمعلومات حـدودًا معينـة، إذ تُواجَـه ببعض الانتقادات التي تحد من فعاليتها ومن بين هذه الانتقادات ما يلى:

(١) يمكن أن يشتق الباحثون بسهولة استنتاجات خاطئة من البيانات. فمثلًا قد يكشف تحليل الأخطاء، الواردة فى أوراق إجابة امتحان ما عـن طبيعـة الـصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ولكن هذه المعلومات تكـون ذات فائـدة محـدودة؛ لأنهـا لا تكشف عن الأسباب التي أدت بهم إلى الوقوع فى هذه الأخطاء.

(٢) قد تصور دراسات تحليل المحتوى تكرار الحدوث للوضـع القـائم لـبعض الاهتمامات والأنشطة، ولكن ما تكشف عنـه قـد يكـون سريـع التغـير أو وقتيًـا فى طبيعته، بحيث لا يصلح لأن يستخدم كأساس لتخطيط السياسات التربوية طويلـة الأمد. وقد لا يكشف حساب تكرار حدوث محتوى معين أو أنشطة معينـة وقيـاس مقدار الوقت أو الحيز المخصص لها، عـن خطـورة أو أهميـة العنـصر الـذي يجـرى تحليله. كما أو وضع المحتوى لسجل أو وثيقة والصيغة الانفعالية التي يوصف بهـا، عوامل أخرى يتعين وضعها فى الاعتبار.

(٣) تعتبر نتائج بعض بحوث تحليل المحتـوى ذات قيمـة ضـئيلة لأن البـاحثين يفـشلون فى تحليـل عينـة ممثلـة للمـواد المـصدرية(موضـع التحليـل)؛ فكثـير مـن الدراسات لا تزودنا بمعلومات تتعلق بكفايـة حجـم العينـة أو اتـساق العينـة مـع المجتمع.

(٤) تخفـق بعـض دراسـات تحليـل المحتـوى فى أن تحلـل مـدى الثقـة بـالمواد المصدرية(موضع التحليل) فليست المواد المطبوعة والمكتوبـة دقيقـة بالـضرورة. إذ يخطئ الكتبة أحيانًـا فى تـسجيل المعلومـات، أو يخفـى أعـضاء اللجـان اعتقـاداتهم الحقيقة حينما يكتبون التقارير، أو تُغير الـسجلات الرسـمية أو تُحـرق لكـى تعطـى صورة أفضل مما هو قائم بالفعل، أو تصنف أنماط مختلفة مـن البيانـات تحت نفـس العنوان بواسطة المؤسسات المتعددة؛ أو تكون الوثائق الشخـصية، مثـل المـذكرات اليومية أو السير الذاتية أو الخطابات، مختلقة أو منسوبة إلى غـير مؤلفهـا الحقيقـي.

ولذا فإن الباحث ينبغي أن يُخضع مواده المصدرية لنفس النقد الدقيق الذي يقوم به المؤرخ؛ لكى يقوَّم صحة الوثائق وصدق محتوياتها(فان دالين، ١٩٨٥ : ٣٢٧ ـ ٣٢٩).

(٦) طريقة تاريخ الحالة Case History Method وطريقة دراسة الحالة Case Study Method:

تعتبر هذه الطريقة من أشمل طرق البحث الخاصة التي تستعمل مع الأطفال الذين يعاونون من مشكلات تكيف. أو مع أولئك الذين يظهرون سلوكيات غير عادية(بالمعنى السلبي لكلمة غير عادى).ويقوم بإجراء الدراسة فى العادة شخص متخصص وإن كان المدرسون قد بدأوا يشعرون بحاجة إلى استخدام هذه الطريقة أثناء ممارساتهم. وهذه الطريقة من طرق جمع البيانات والمعلومات هى محاولة لتركيب المادة التي جمعت بكل الأساليب الأخرى وتفسيرها. وذلك من أجل تكوين صورة شاملة عن الفرد والعوامل الأساسية التي تؤثر فى حياته.

ويعود الفضل فى إظهار أهمية هذه الطريقة إلى ميدان الخدمة الاجتماعية؛ إذ ينصب إهتمام العاملين فى ميدان الخدمة الاجتماعية على خدمة الحالات الفردية ومعرفة أفراد الأسرة، وعلاقات بعضهم ببعض. وكذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي لها ومعرفة ظروف الطفل فى سنوات حياته الأولى، وحالته الصحية، والأمراض التي تعرض لها طوال حياته. والظروف المحيطة به حاليًا والتي كانت سببًا رئيسيًا فى حدوث مشكلاته وما إلى ذلك من بيانات ومعلومات.

وتعتبر هذه الطريقة المستخدمة فى جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها من أكثر الطرق شمولًا وقربًا من التفكير العلمي السليم كما تمد الإخصائي، سواء كان مشرفًا تربويًا؛ أو معالجًا نفسيًا. بصورة واضحة تتضمن جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالفرد أيًا كان مصدرها أو الوسائل التي استخدمت فى الحصول عليها كذلك تتيح هذه الطريقة الفرصة للشخصية فى أن تكون متميزة عن غيرها وأن تبدو فى أدق صورة لها.

وبالرغم من أن طريقة تاريخ الحالة تُستخدم بصفة أساسية وأصيلة فى مجال علم النفس الكلينيكي حيث يلجأ الأخصائي النفسي الكلينيكي إليها كوسيلة تساعده فى فهم الأسباب المؤدية إلى إصابة الفرد بمرض نفسي أو عقلي؛ إلا أن هذا لا يمنع من استخدامها كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات فى المنهج الوصفى، ويمكن أيضًا استخدامها فى دراسة اختبار فرض ما شريطة أن تكون الحالة ممثلة للمجتمع الذي يراد تعميم الحكم عليه. وبحيث تُستخدم أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها حتى يمكن تجنب الوقوع فى الأحكام الذاتية. أما فى حالة استخدامه كأداة كلينيكية فقد نستعين بالمقابلة والملاحظة والقياس إذا لزم الأمر. وتُستخدم هذه الطريقة فى مجال علم نفس النمو لدراسة تاريخ حياة الطفل أو المراهق فى مراحل نموه فى صورة حالة فردية. وتركز فى الغالب على تناول مشكلات النمو والتوافق أو على علاج تلك المشكلات.

ولم تنشأ طريقة دراسة الحالة أصلًا فى مجال علم نفس النمو كأداة علمية، إذ سبق أن أشرنا أن الفضل فى أهميتها يعود إلى ميدان الخدمة الاجتماعية أولًا، ولكنها وُجِدَت فى مجال علم نفس النمو حتى يمكن تطبيق المبادئ، والأسس العلمية على نحو أكثر ملاءمة بالنسبة لرعاية الطفل وتربيته، وتُجرى هذه الدراسة عادة للطفل الذي يعاني مشكلات فى التوافق مع ضغوط البيئة التي يعيش فيها. وهى تتضمن محاولة لدراسة وفحص كل الحقائق وثيقة الصلة بالطفل وبيئته، بهدف معاونته فى أن يحيا حياته بشكل أكثر يسرًا وإيجابية.

وقد لا يستخدم الباحث أدوات قياس فى هذه الطريقة من طرق جمع البيانات والمعلومات، وإنما يلجأ إلى دراسة حالة الطفل الاجتماعية وظروف الأسرة الاقتصادية وتطور نموه. ومدى توافق الطفل أو المراهق فى بيئته الأسرية وبيئته المدرسية، وقد يُجرى المقابلة الأخصائي الإجتماعى على أسس موضوعية فيجمع المعلومات والبيانات من الطفل أو المراهق نفسه أو من والديه أو من معلميه أو المشرفين على لعبه ونشاطه فى النادى. بمعنى آخر أن الحصول على البيانات الخاصة بطفل ما ـ عندما نكون بصدد دراسة تاريخ حياته وحالته ـ يتم من مصادر متعددة

بقدر الإمكان، فتُجَرى مقابلات مع الطفل، ووالديه وأقاربه، وجيرانه ومدرسيه، وأطبائه وأى شخص آخر يمكن أن يلقى بعض الضوء على ما يعانيه الطفل من مشكلات. بالإضافة إلى ضرورة الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن نموه السابق ـ أى تاريخ الطفل التطوري، وأنماط البيئة التي كان يعيش فيها ـ على أن تستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية فى تحديد ما لديه من إمكانات عقلية وسمات شخصية. وتعتبر طريقة دراسة الحالة بهذه الصورة ذات قيمة كبيرة فى معاونة ومعالجة الأطفال ممن يعانون مصاعب فى التوافق النفسي كما سبق أن أشرنا فى بداية الحديث عن هذه الطريقة. ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض الباحثين يحدد تعريفات متنوعة لهذه الطريقة. نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

يعرف " لوفيل ولوسون"(١٩٧٦) تاريخ الحالة بأنها كل المعلومات التي تجمع عن الحالة. والحالة قد تكون فردًا أو أسرة أو جماعة.... وهى تحليل دقيق للموقف العام للحالة ومنهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت عنها.(رايتستون وآخرون، ١٩٧٦).

وهناك تعريفات أخرى متعددة لتاريخ الحالة، من أدقها ذلك التعريف الذي وضعه " شو" Kshow والذي أشار فيه إلى أن طريقة تاريخ الحالة تركز على الموقف الكلي أو على جميع العوامل وتتابع الأحداث، ودراسة السلوك الفردي داخل الموقف الذي يقع فيه وتحليل الحالات ومقارنتها مما يؤدي إلى تكوين الفروض.(جمال زكى والسيد يس، ١٩٦٢: ١٧٨).

ويعرِّف " عبد المنعم الحفنى"(١٩٧٨) تاريخ الحالة من زاوية علم النفس المرضى بأن المعالج يشجع مريضه على مناقشة كل فترات تاريخ حياته تلقائيًا، ولا يصر على أن كل شئ يجب أن يقال، وكلما تقدم العلاج ظهرت المواد المهملة والمنسية، ووضعت فى الإطار الكلى. وبهذه الطريقة تصبح أسباب السلوك المضطرب واضحة أمام المريض؛ بحيث يستطيع المعالج أن يحثه على أن يرى الحلول المناسبة لها.

ويعرِّف " عادل الأشول"(١٩٨٧) تاريخ الحالة بأنه تجميع بيانات ومعلومات خاصة بفرد معين، مثل الخلفية الاجتماعية، والثقافية للأسرة، والتاريخ الشخصى، والنمو الجسمى، والتاريخ الطبى، ونتائج تطبيق اختبارات نفسية أو عقلية، بالإضافة إلى تسجيلات أو إشارات لنماذج سلوكية نادرة، أو غير عادية. ويستخدم تاريخ الحالة كوسيلة مساعدة فى تخطيط البرامج والخدمات المقدمة للتلاميذ.

ويعرِّف " كمال دسوقى"(١٩٨٨) مصطلح تاريخ الحالة تعريفًا موسوعيًا بأنه يشتمل على المعانى التالية:

(١) سجل خبرة الفرد، وأمراضه، وتربيته، وبيئته، وعلاجه، وعمومًا كافة الحقائق التى لها أهميتها بالنسبة للمشكلات المعينة التى تنطوى عليها حالة طبية أو علاجية.

(٢) إعادة بناء الحياة الماضية للفرد(سليمًا أو مريضًا) لتحديد الأسباب الكامنة وراء سلوكه الراهن. ويسمى التاريخ السابق للمريض حتى دخول المستشفى أو مصحة Anamnesis، وتقدم المريض وهو تحت العلاج بمعنى تتبع رحلة العلاج Catamnesis.

(٣) تجميع معلومات يشمل كل البيانات المتوفرة أو المتاحة عن الخلفية، ونتائج الاختبارات، ومقابلات الاستبار، والتدريجات، والتشخيصات المتعلقة بفرد يخضع للدراسة.

ويضيف أن تاريخ الحالة طريقة تستخدم أكثر ما تستخدم فى علم النفس المرضى، وخدمة الفرد لأغراض التشخيص والتنبؤ بسير المرض. ومع هذا فبعد دراسة عدد من الحالات الفردية يستطيع المعالج أو رجل الاجتماع صياغة مبادئ نظرية أو تعميمات حول أحد جوانب السلوك. وأنه بهذه الطريقة يصبح تاريخ الحالة جزءًا من المنهج الكلينيكى بمعناه الواسع.

(٤) تجميع كل ما تيسر من أدلة: اجتماعية، ونفسية، وفيزيولوجية، تأريخية Biographical، وبيئية، ومهنية.. تبشر بمساعدة إيضاح شخصى مفرد، أو وحدة

اجتماعية مفردة كالأسرة. ولهذا تستخدم طريقة تاريخ الحالة بوجه خاص فى علم النفس المرضى، والإرشاد أو التوجيه، والخدمة الاجتماعية.

ونظرًا إلى أن تاريخ الحالة يؤكد على الحالة المفردة، أو الشاهد المفرد، فهو يختلف من حيث الهدف عن التجربة وعن الدراسات الإحصائية، لكن تاريخ الحالة كثيرًا ما يوفر بيانات عن طريق التجارب أو الخبرات أو الاختبارات، وقد تخضع سلسلة من تاريخ الحالات للدراسات الإحصائية والتعميم.

ويعرِّف " جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى"(١٩٨٩) تاريخ الحالة بأنه سجل يحتوى على كل المعلومات المتاحة والمتعلقة بحال الشخص الطبية والنفسية. ويتألف من نتائج الاختبارات، والمقابلات، والتقييمات، والبيانات التربوية، والمهنية، والاجتماعية التى تتعلق بالشخص.

ويعرِّف " كمال سيسالم "(٢٠٠٢) مصطلح تاريخ الحالة تعريفًا موسوعيًا بأنه " العملية التى يتم فيها جمع معلومات عن تطور معين أو مشكلة معينة عند فردٍ ما بهدف المساعدة فى عملية التشخيص، والتقييم، والتخطيط للعلاج. ويتم جمع هذه المعلومات من السجلات الطبية، ومن أفراد الأسرة، ومن الأخصائى النفسى، والأخصائى الاجتماعى، والمدرسين، ومن كل من له علاقة بالفرد موضوع الدراسة.

ويعرِّف " عبد العزيز الشخص"(٢٠٠٦) تاريخ الحالة بأنه تلك البيانات والمعلومات التراكمية المتعلقة بفردٍ معين من الأفراد؛ كالخلفية الأسرية، والتاريخ الشخصى، والنمو الجسمى، والتاريخ الطبى، ونتائج الاختبارات، والسجلات القصصية للسلوك. وأن تاريخ الحالة يستخدم غالبًا فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالمهام والواجبات المحددة للطالب، وفى إعداد وتخطيط البرامج والخدمات اللازمة له.

ويعرِّف " باسكويل اكاردو وباربرا وتيمان "(٢٠٠٧) تاريخ الحالة بأنه سجل للفرد يحتوى على المعلومات المتراكمة لحالته الطبية، والنفسية والتربوية، والأسرية والاجتماعية.

دراسة الحالة وتاريخ الحالة:

إن دراسة الحالة Case study ترتبط بتاريخ الحالة Case history وبتـاريخ الحيـاة Life History أى تسجيل الحوادث التي وقعت فى حياة الأطفال بـشكل متسلـسل يومًا بعد يوم وعلى الرغم من أن البعض يستخدم المفـاهيم الثلاثـة الـسابقة بمعنـى واحد، إلا أن بعض الباحثين يـرى وجـوب التفرقـة والتمييـز فـيما بينهـا، فنجـد " سترانج " Strange(1964) على سبيل المثال، يميز بين أسلوبى تـاريخ الحالـة Case History ودراسة الحالة Case Study، فيصف تاريخ الحالة بأنه عبارة عن معلومات تتجمع وتنظم فى فترات زمنية محدودة. وهو يشبه فى هـذا البطاقـات المجمعـة التـي تتضمن كل ما يحدث للفرد أو يتعلق به، وإن كان أكثر تفـصيلًا. أمـا دراسـة الحالـة فهى تحليل عميق شـامل للحالـة التـي يقـوم الأخـصائي بدراسـتها. وهـى لـذلك تتضمن تفسيرًا لشخصية الفرد وللمشكلة التي يعاني منهـا سـواء كانـت تربويـة أو مهنية أم غير ذلك.

أما " موراى" Murry و" ثورن" Thorne فيستخدمان اصـطلاح تـاريخ الحالـة بمعنى دراسة الحالة، أى بمعنى أن يشتمل على دراسة تحليليـة وتشخيـصية للحالـة وجدير بالذكر أن التفسير يشكل جزءًا كبيرًا من دراسة الحالة، حيث يتركز الاهـتمام على العوامل التي أدت إلى نشأة نمـوذج الشخـصية والتـي أدت بـدورها إلى نـشأة المشكلة التي يعاني منها الفرد(عطية هنا، ١٩٥٨ : ٣٦).

أمـا " جـون وارتـرز" و" شـافر" Jone Warteros & Shaffer(1964) فـإنهما يستخدمان تاريخ الحالة، ودراسة الحالة بمعنـى واحـد. ويتـبعهما فى ذلـك " يـونج Jung الذى يضيف إلى هذين المصطلحين مـصطلح تـاريخ الحيـاة وهـو يقـصد بـه دراسة الفرد دراسة شاملة، تشمل نشأته الأسرية والبيئة التي عاش فيها، وعلاقـات الفرد مع غيره، والعوامل الأخرى التـي تـؤثر فى نمـوه وتكيفـه. وبإمكـان المرشـد النفسي عندما يقوم بجمع البيانات الخاصة بالفرد وبيئته التـي عـاش ويعـيش فيهـا مهما كان نوع المصادر التي اعتمد عليها، أن يعطي صورة للفرد تفسر نموه وتطـوره والعوامل التي أثرت فيه كما توضح مشكلته الحالية، والقوى المؤثرة فى تصوره لهـا، واتجاهاته نحوها.

ويمكن القول أن دراسة الحالة بهذه الصورة يمكن أن تدرس الفرد فى قطاعين: أحدهما طولي وثانيهما مستعرض، أيًا كان القطاع الذي يبدأ به الباحث؛ إذ قد يبدأ البعض بالقطاع المستعرض فيصف الفرد فى حاضره ثم يرجع إلى ماضيه. مستخلصًا العوامل التي أثرت فى الحاضر فيقدم بذلك صورة لتطوره ونموه، فى حين يبدأ آخرون بالقطاع الطولي الذي يعرض لنمو الطفل، وتطوره، والعوامل المؤثرة فى ذلك، وينتهى بحاضره والقوى المؤثرة فيه والمشكلة التى يعانى منها ومعناها بالنسبة له.

ويضيف " سعد جلال "(١٩٦٧، ١٩٧) لدراسة الحالة طريقتين أخريين هما:

الأولى: كتابة مذكرات يومية عن الفرد منذ الطفولة، وتسجيل كل ما يمكن تسجيله من ملاحظات عن مراحل نموه المختلفة. ويمكن أن تستمر مثل هذه الدراسات فترة طويلة وقد اتبعها كثير من العلماء فى حالات التتبع.

الثانية: جمع الملاحظات والمعلومات عن طريق العودة إلى الماضي بسؤال الفرد نفسه أو والديه، أو أى شخص آخر عاش معه فترة طويلة من حياته، وتسمى هذه الطريقة أحيانًا بالطريقة الكلينيكية.

والمثال التقليدي الذى يمكن أن نورده لدراسة الحالة هو التقرير الذي كتبه " فرويد " عن حالة " دورا " Dora Case وهى فتاة فى الثامنة عشرة من عمرها، تعاني من مرض الهستيريا.

خطوات دراسة الحالة:

إن تحديد الحالة التي يراد دراستها يمثل الخطوة الأولى. ثم يليها خطوة جمع البيانات الضرورية لفهم المشكلة وتكوين وجهة نظر معينة نحوها. وهنا يحتاج الدارس إلى ثقافة ميدانية تمكنه من فهم الأسس العامة والأسباب التي تؤدى إلى مشكلات من النوع موضع الدراسة. وينبغي أن يلم الباحث بطبيعة مجتمع الحالة التي يدرسها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها. وأن يكون مُلمًا بسيكولوجية الفرد وله خبرة فى وزن الأسباب المؤثرة فى المشكلة، وإعطاء كل سبب

ما يستحق من اهتمام سواء كانت هذه الأسباب أسرية أو مدرسية. وإذا تعارضت بعض البيانات والحقائق مع البعض الآخر فلابد من تقصى سبب هذا التعارض ليتخلص الباحث أو الدارس منه أو أن يجد تفسيرًا سليمًا ومناسبًا له.

وأما الخطوة الثالثة فهى صياغة الفروض التي تفسر المشكلة ونشأتها وتطورها. ويفيد الباحث عند هذه الخطوة من خبرته بالموضوع وإلمامه بالعوامل التي تؤثر فيه. كما يفيد من خبرات الآخرين ووجهات نظرهم. ولكثرة ما تستخدم طريقة دراسة الحالة من بيانات وافية وحقائق شاملة ومقابلات واختبارات فإنها تساعد فى الغالب على بحث المشكلة بعمق وتخرج من ذلك بمعرفة الأسباب الأساسية لها.

جوانب مهمة فى دراسة الحالة بصفة عامة:

تتلخص أهم الجوانب التي ينبغي للباحث أن يجمع بيانات عنها فى حال استخدامه لطريقة دراسة الحالة فيما يأتى:

(أ) **النمو الجسمى**: ويتناول مختلف جوانب النمو الجسمي وصحة الفرد وما تعرض له من أمراض. كذلك العمر الذي استطاع فيه الفرد المشى أو الكلام لأول مرة. ومثل هذه البيانات قد تساعد على معرفة معدل نمو هذا الطفل فى الجانب العقلي والتعرف على نواحي التفوق البدني. وعلى الباحث أن يجمع أيضًا بيانات عن عادات الأكل والنوم والتدريب على الإخراج والصعوبات التي واجهها الفرد فى هذا التدريب. وكذلك معرفة ما إذا كان التدريب قد تم تدريجيًا أم مفاجئًا وهل كان يتسم بالتسامح والود أم بالصرامة والقسوة؟

(ب) **التوافق المدرسى**: ويتناول الأساليب التي يصطنعها التلميذ فى توافقه مع المواقف المدرسية المختلفة من حيث تقبله السلطة المدرسية أم التمرد عليها. ومسايرته النظام المدرسي أم الخروج عليه. وهل يجده أمرًا مقبولًا أم يثير ملله؟ وهل يتسم أسلوب توافقه مع زملائه بالعدوان والسيطرة أم بالخضوع والانقياد؟ وهل يواجه المواقف التي تتحداه ويبذل جهدًا للتغلب عليها أم يحاول الهروب منها؟ وهل هو متأخر دراسيًا؟ وفى أى المواد الدراسية؟ وما أسباب تأخره؟

(جـ) **العلاقات الأسرية**: ويبحث دارسو الحالة عن طبيعة علاقات الفرد مع أعضاء أسرته بل وعن نوع ما يوجد بين هؤلاء الأعضاء من علاقات، وإلى من يلجأ ليجد الحب والحماية؟ وما هى الأنماط السلوكية التي يستخدمها للحصول على هذا الحب؟ وما مركز الطفل(ترتيبه) فى الأسرة؟ هل هو الابن الأكبر أو الأصغر أو الوحيد؟ وما طبيعة المعاملة التي يجدها؟ وهل يعامل بالقسوة والتشدد أم بالتدليل والتساهل أم معاملة معتدلة؟ وهذه العلاقات تؤثر على علاقات الفرد فى المدرسة وعلى علاقاته الاجتماعية العامة.

(د) القدرات العقلية الخاصة والميول النفسية: يسهل استخدام الاختبارات المقننة للتعرف على استعدادات الفرد العقلية ونواحي القصور والتفوق. ويسهل أن ينخدع الآباء فى أن لدى أولادهم استعدادًا للفن أو للموسيقى أو لمهنة من المهن العليا. بينما يكون الأمر على خلاف ذلك. ويمكن أيضًا من خلال التعرف على نشاطات الفرد استنتاج ميوله ومدى شمولها وتنوعها أو ضيقها وحدودها. وهل هى محصورة فى مجال ضيق متخصص؟ ويمكن التعرف على التغيرات التي طرأت على هذه الميول. كما يمكن التعرف على هذه الميول باختبارات موضوعية.

(هـ) التوافق النفسي والاتزان الانفعالى: من الواجب أن يجمع الباحث الذى يستخدم دراسة الحالة البيانات والمعلومات عن استجابات الفرد الانفعالية إزاء العوائق والصعاب التي تواجهه وصنوف الإحباط التي يلقاها. وذلك بإحصاء مرات الغضب والتأرجح فى الاستجابات الانفعالية شدة وضعفًا. ومن الضروري جمع معلومات وبيانات عن الآباء للتعرف على اتجاهاتهم نحو أبنائهم. وكثيرًا ما يتم التوُّصل إلى هذه الاتجاهات بإتاحة الفرصة للآباء ليتحدثوا عن طفولتهم وخبراتهم فى الأسرة والمدرسة وعن مشكلاتهم الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

ولابد من تتبع جذور المشكلة التي تُدرس الحالة من أجلها والتعرف على ملابسات حدوثها ومرات تكرارها، ووقت نشأتها. وهذا الإطار يصلح لدراسة الحالة إذا كان صاحبها سيئ التوافق فى الأسرة أو المدرسة أو العمل، أو إذا انجرف إلى ميدان الجريمة، ويمكن توسيعه لدراسة حالات لأغراض أخرى.

وهناك من يرى أنه يوجد تشابه كبير بين طريقة سيرة حياة الطفل (الطريقة السيرية السابقة الإشارة إليها) وطريقة دراسة الحالة. فعادة ما تبدأ الطريقة الأخيرة بتجميع البيانات عن طفل معين، بهدف مساعدة الأخصائى على فهم السلوك الصادر عن الطفل. وقد يلجأ الباحث فى دراسته للحالة إلى مصادر متعددة لجمع البيانات عن الحالة التي يقوم بدراستها. هذا ويمكن أن يكون أولياء الأمور أحد هذه المصادر حيث يقوم الباحث بمقابلتهم وأخذ رأيهم فى المجال المراد دراسته من السلوك. وقد يستخدم الباحث بعض الاختبارات النفسية والجسمية للتعرف على قدرات الطفل واستعداداته. كما يمكن أن يشكل الباحث انطباعًا تشخيصيًا عن الحالة وذلك من خلال عرض الطفل للسلوك ومظاهر هذا السلوك. ويمكن أن يشكل الباحث انطباعًا تشخيصيًا عن الحالة موضع الدراسة ويقوم بتفسير البيانات والنتائج التي توصل إليها.

ويهمنا فى الفقرات التالية ما دمنا بصدد توضيح هذه الطريقة من طرق جمع المعلومات أن نشير إلى الجوانب المختلفة التي تتناولها دراسة الحالة.

تتناول دراسة الحالة جوانب يمكن أن نذكر منها(انظر حامد زهران، ١٩٨٠: ١٧٨ ـ ١٨١):

(١) معلومات عامة عن أسرة الطفل مثل عدد أفراد الأسرة ومستوى تعليم والديه. ونوع عمل الوالدين.

(٢) معلومات عن شخصية الطفل: المظهر الخارجي، الحالة الانفعالية، وجود أية عاهات.

(٣) معلومات عن الحالة الجسمية: وتشمل معلومات عن الطول والوزن والحجم بشكل عام.

(٤) معلومات عن الحالة المعرفية: وتشمل القدرات العقلية من ذكاء واستعدادات. والذاكرة والاتجاهات والميول، وتحصيل الطالب فى المدرسة.

(٥) النواحي الاجتماعية: أى تنشئة الفرد الاجتماعية وأثر الأسرة فى ذلك،

والخلفية الاجتماعية التي قد تؤثر فى الطفل. ويكون التركيز هنا على المرحلة الحرجة من حياة الطفل والتي تنحصر فى السنوات الخمس الأولى، كما أشار إلى ذلك فرويد وغيره من العلماء.

(٦) ثقة الفرد بنفسه ومفهوم الذات الجسمي والتحصيلي لديه.

(٧) دوافع الطفل.

(٨) المشكلات التي يعاني منها الطفل موضع الدراسة.

(٩) أية ظروف بيئية أخرى لها تأثير على نمو الطفل.

(١٠) اهتمامات الطفل وميوله.

(١١) الحالة الاقتصادية لأسرة الطفل.

أى بمعنى آخر تمثل دراسة الحالة ـ من خلال استعراضنا للجوانب المختلفة السابقة التي تتناولها ـ نوعًا من البحث المتعمق فى العوامل المركبة التي تسهم فى تشكيل شخصية الطفل بقصد تشخيص حالة معينة وتقديم توصيات بالإجراءات العلاجية... ومن ناحية أخرى يضيف طلعت منصور(١٩٨٨: ٩٤) أنه طالما أن الكائنات الإنسانية(الأفراد) تعمل داخل نطاق اجتماعى دينامى؛ فإن دراسة الحالة ينبغي أن تتضمن معلومات مهمة عن الناس والجماعات والمواقف التي يتفاعل معها المفحوص وطبيعة علاقاتهم معه. فالكائنات الإنسانية تتفاعل باستمرار مع عوامل بيئية واسعة ومن ثم فإن سلوكها لا يمكن فهمه بدون فحص هذه العلاقات فحصًا عميقًا.

والشكل التالي يوضح تخطيط مقترح لاستمارة لدراسة تاريخ الحالة.

بحث حالة

معلومات عامة:

اسم الطفل(المراهق):	المدرسة:
الصف والشعبة:	تاريخ الميلاد:
عنوان الوالد:	عدد أفراد الأسرة:

ترتيب الطفل بين إخوته وأخواته: مع من يعيش الطفل:
تاريخ تسجيل الحالة: نوع الحالة:
مصدر الحالة:
التحصيل الأكاديمى:
الحالة الصحية:
الحالة الاجتماعية:
الحالة الاقتصادية:
القدرات العقلية:
التحصيل الدراسى:
الاستعدادات:
الميول:
الحالة الجسمية:
ملاحظات الباحث:
توصيات:

دراسة الحالة: المزايا والعيوب:

تمتاز دراسة الحالة كأداة من أدوات جمع المعلومات بالمميزات التالية:

(١) تعطى أوضح وأشمل صورة للشخصية، باعتبارها وسيلة من وسائل جمع البيانات.

(٢) تيسر فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق غير متسرع، مبنى على دراسة وبحث.

(٣) تفيد فى التنبؤ وذلك عندما يتاح فهم الحاضر فى ضوء الماضي، ومن ثم يمكن إلقاء نظرة تنبؤية على المستقبل(حامد زهران، ١٩٨٠: ١٨٢).

(٤) تساعد الطفل موضع الدراسة على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته.

(٥) تفيد التربويين فى تشكيل صورة واضحة عن الأطفال الذين يتعاملون معهم.

(٦) بصفة عامة توفر دراسة الحالة بيانات ومعلومات حية قيِّمة هائلة فى دراسة نمو الظاهرات النفسية.

ويؤخذ على دراسة الحالة بعض المآخذ لعل من أهمها:

(١) أنها تستغرق وقتًا طويلًا مما قد يؤخر تقديم المساعدة فى موعدها المناسب، خاصة فى الحالات التي يكون فيها عنصر الوقت عاملًا فعالًا.

(٢) أنه إذا لم يحدث تجميع وتنظيم وتلخيص ماهر للمعلومات، فإنها تصبح عبارة عن حشد من المعلومات غامض عديم المعنى يضلل أكثر مما يهدي.

(٣) هناك بعض التحفظات التي تتصل بإمكانية تقبل طريقة دراسة تاريخ الحالة كطريقة علمية ذلك أن هذه الطريقة تستخدم فى إعادة بناء أحداث الماضي، ومن ثم ـ فإن هذه العلاقات السببية المستمدة من دراسة تاريخ الحالة تستخدم لهذا الغرض بالذات ولا يمكن إخضاعها للتحقيق التجريبي وتعتمد البحوث التي تستخدمها الدراسة الكلينيكية لتاريخ الحالة على أطفال شواذ(غيرعاديين) ـ إذ أن مفحوصيها يمثلون أطفالًا لم يتمكنوا من حل مشكلاتهم النفسية على النحو المُرضي السوى. وبالتالى فإن البيانات المتجمعة من دارسة تواريخ حالات مثل أولئك المفحوصين لا يمكن اعتبارها ممثلة للأطفال ككل.

(٤) بالإضافة إلى ما سبق ـ فإنه توجد محاذير علمية أخرى تدور حول فعالية ما يمكن أن نتوصل إليه من أحكام واستنتاجات استنادًا إلى بيانات خاصة بأحداث نفسية حدثت فى وقت مضي. فمجرد التلازم أو الاقتراب بين أية تأثيرات بيئية وانحرافات سلوكية. لا يكفى لإمكانية الإدعاء بوجود علاقة سببية بين المتغيرين.

ومع أن هناك نصائح وتوصيات تستند إلى أحكام وتعميمات معينة مستمدة من

بيانات خاصة بتاريخ الحالة يمكن أن تكون ذات قيمة كبيرة فى توضيح وتفسير مشكلات الطفل التوافقية، فإن المرء لا يستطيع أن يرتكن على أسس وأساليب معممة ويسلم بأن مثل هذه الأحكام والتعميمات سليمة فى كل الأحوال، فهناك نصائح وتوصيات أخري يمكن أن تكون على نفس المستوي من الفعالية. وقد ينجح الطفل فى حل مشكلاته التوافقية ـ حتي فى حالة عدم وجود أية نصائح أو توصيات. وهذه تمثل متاعب علمية ومصاعب تعترض إمكانية استخدام البيانات المتجمعة من دراسة تواريخ الحالة فى الأغراض العلمية.

(٧) الاستبيانات Questionnaires[1]:

تعتبر الاستبيانات من الأدوات البحثية شائعة الاستخدام فى أغلب البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، وقد يستخدم الباحث استبيانا مُعدًا جاهزًا من خارج مجتمعه، ولكن يشترط أن يُعدّل فيه بما يتلاءم مع نظام القيم الذي يؤمن به الأفراد الذين سيطبق عليهم، وأن يكون مقننًا وفقًا لمعايير المجتمع الذي سيطبق فيه، وأن يختبر صدقه وثباته قبل الشروع فى إجرائه وتطبيقه على عينات البحث المختارة، ذلك لأن هذا الاستبيان عادة ما يكون جوهرًا لمقياس أو اختبار يستهدف تحقيق أهداف معينة محددة بذاتها. وُضِعَ من أجلها ولا يجوز استخدامه فى تحقيق غيرها.

وقد يُعِد الباحث بنفسه استبيانًا خاصًا بنوده من نوعية المعلومات التي يريد الحصول عليها بما يتلاءم مع قيم ومثل ومعايير المجتمع الذي سيطبق فيه(ماهر عمر، ١٩٨٨: ٥٩ ـ ٦٠).

---

(١) توجد ترجمات عربية عديدة للمصطلح الأجنبي Questionnaire فبعض الكتب تطلق عليه استبيان (والجمع استبيانات) أو قد تترجمه بمعنى استبانة (والجمع استبانات) وبعض الكتب يترجمها بمعنى استفتاء (والجمع استفتاءات) وهناك من يترجمها بمعنى " استخبار" (والجمع استخبارات) والبعض الرابع يترجمها " استبار" (والجمع استبارات) ... إلخ ومصطلح الاستبيانات هو الشائع في الاستخدام .

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن استخدام الاستبيان كطريقة للبحث كان لأول مرة فى الولايات المتحدة الأمريكية على يد " ستانلي هول S. Hall " وتلميذه[1].

والاستبيان عبارة عن قائمة من الأسئلة يطلب من المفحوص الإجابة عنها لكي نعرف رأيه أو اتجاهه أو ميله إزاء موضوع معين، وغالبًا ما تستخدم هذه الوسيلة أو هذه الأداة من أدوات جمع البيانات فى المنهج الوصفى.

والاستفتاء(أو الاستبيان) عمومًا عبارة عن نوع من التقرير الذاتي يتميز بالسهولة فى الأداء، بيد أن ما يحمله إلينا من معلومات رهن بمدى أمانة "المستفتي" أو " المستخبر" ودقته فى التعبير عن حالته، الأمر الذي يقتضي صياغة الأسئلة بشكل يقلل بقدر الإمكان من هذا العيب.

ولكي تكون أسئلة الاستبيان ذات جدوى يتعين أن تتسم بما يلي:

(أ) أن تعالج مشكلة مهمة بالنسبة للفاحص والمفحوص.

(ب) أن تكون مختصرة، واضحة، دقيقة، وموضوعية.

(ج) أن ترتب ترتيبًا منطقيًا.

(د) أن تناسب سن المفحوص ومستواه العقلي والثقافى.

(هـ) أن تتضمن أسئلة مفتوحة تتيح للمفحوص التعبير عن رأيه بحرية إلى جانب الأسئلة المحددة التي يجاب عنها بنعم أو لا.

وهناك نوعان مختلفان إلى حد ما من الاستبيانات يمكن استخدامها فى البحوث التي تُجرى على الأطفال. يختص النوع الأول ببحث آراء واتجاهات مجموعة معينة من المفحوصين بالنسبة لمشكلة معينة، مثل القيمة النسبية لبعض العادات او الممارسات التربوية، ويتضمن مثل هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة مثل:

---

(١) بدأت الدراسة المنظمة للمجموعات الكبيرة من الأطفال عندما أدخل " ستانلي هول" G. Stanley Hall طريقة استخدام الاستبيانات، وكان أهم عمل قام به هو أنه جمع أسئلة للمدرسين يسألونها للأطفال في المراحل الأولى، وبهذه الطريقة البسيطة تمكن من جمع الكثير عن خبرات الأطفال ومشكلاتهم. ولقد جمع هذه النتائج في دراسته عن محتويات عقل الطفل. والتي نشرت عام ١٨٨٣، ومقالته عن أكاذيب الأطفال عام ١٨٨٣.

(أ) هل تعتقد أن قراءة الكتب الفكاهية(الكوميدية) يمكن أن يؤدي إلى جناح الأحداث؟

وتكون الإجابة بإحدى البدائل التالية: نعم(   ) لا(   ) لا أعرف(   ):

(ب) هل تعتقد أن قراءة الكتب الفكاهية(الكوميدية) تزيد من مقدرة الأطفال على القراءة.

وتكون الإجابة بإحدى البدائل التالية: نعم(   ) لا(   ) لا أعرف(   )

وتتوقف قيمة أو فائدة البيانات المتجمعة من استبيانات هذا النوع على مدى فهم المفحوص لما هو مطلوب منه، وذكائه وفطنته، ومن ثم قد يبدو مثل هذا النوع فى بعض الحالات مشكوكًا فى قيمته أو فعاليته فى مجال علم نفس النمو(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٨: ٧٧).

ويتناول النوع الثاني من الاستبيانات حقائق يستطيع المستجيبون ذكرها توًا سواء على أساس سجلات دائمة(مستمرة) تتاح لهم ويستخدمونها وقت الإجابة عن أسئلة الاستبيان. ويمكن أن يتضمن مثل هذا النوع من الاستبيانات أسئلة مثل:

عمر الطفل............................. الصف الدراسي:....................

- المبلغ الذي أنفقه فى شراء الكتب الفكاهية(الكوميدية).

خلال الأسبوع الأخير....................

خلال الشهر الأخير......................

- عدد الكتب التي استعارها من مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة:

خلال الأسبوع الأخير....................

خلال الشهر الأخير......................

ويعتمد صدق البيانات المتجمعة عن طريق هذه الاستبيانات بصفة عامة على مدى اهتمام الباحث ودقته فى صياغة الأسئلة المتضمنة فى الأداة المستخدمة من جهة، ثم مقدرة المفحوص واستعداده للتعاون مع الباحث من جهة أخرى، فعندما تكون الأسئلة واضحة ومحددة... فإنها تتفادي الغموض أو سوء الفهم من جانب

المستجيبين، وبالتالي ـ يمكن أن تكون البيانات المتجمعة فى هذه الحالة على درجة عالية من الصدق والثبات. ومع ذلك ـ تخضع طريقة الاستبيان لاحتمال الخطأ بسبب النسيان أو سوء الفهم أو درجة الاهتمام من جانب المستجيب.

وهناك بعض الكتابات التي تقسم الاستبيانات إلى نوعين وذلك حسب نوع المعلومات والحقائق المستمدة منها، وذلك على النحو التالي:

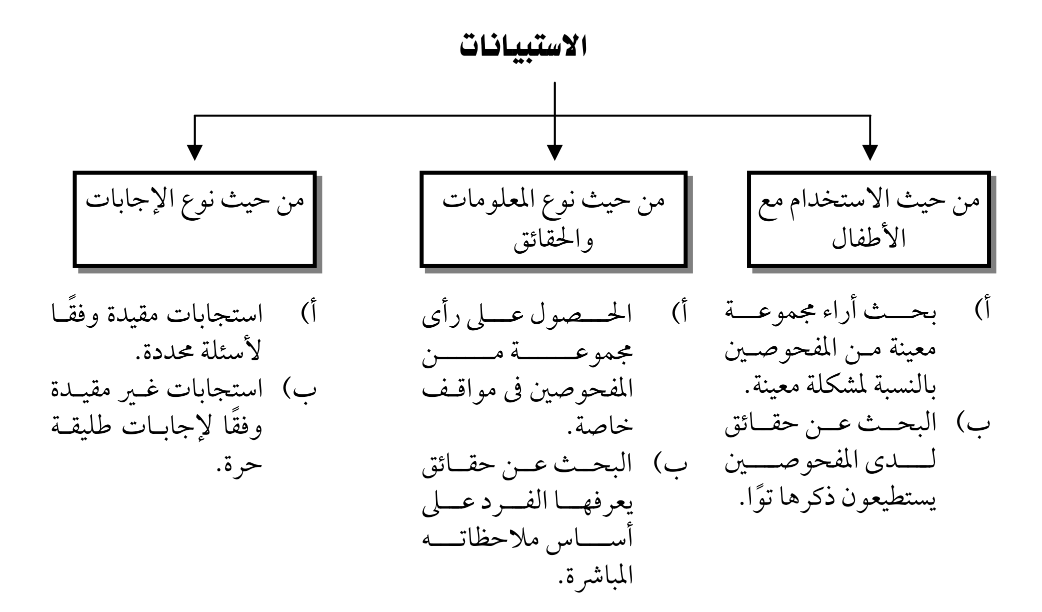
(أ) الاستبيان الذي يرمي إلى الحصول على رأى مجموعة فى مواقف خاصة.

(ب) الاستبيان الذي يبحث عن الحقائق التي يعرفها الفرد الذي يقوم بالرد على هذا الاستبيان على أساس الملاحظة المباشرة(عزيز حنا وزكريا اثناسيوس، ١٩٧٠: ٣٣).

كذلك هناك من يُقسِّم الاستبيانات من حيث نوع الإجابات إلى نوعين كذلك:

(أ) الاستبيان المقيد وهو الذي تقيد فيه الإجابات وفق الأسئلة المحددة. وعلى المبحوث أن يختار من بين الإجابات المتعددة إجابة واحدة تعبر عن رأيه أحسن تعبير، وقد تقتضي الإجابة فى بعض الاستبيانات أن يجيب المفحوص بنعم أو لا، وهذا النوع من الاستبيانات أكثر موضوعية بالمقارنة بالاستبيان غير المقيد، حيث لا تحتمل إجاباته أية تأويلات أو تفسيرات أخري، يتدخل فيها الباحث، إلا أن من عيوبه أن المبحوث قد لا يجد فى الإجابة المقيدة ما يعبر عن رأيه فيضع العلامة أمام أية إجابة.

(ب) الاستبيان غير المقيد: هذا النوع يتيح للمبحوث أن يجيب إجابات طليقة يعبر فيها الفرد بحرية عن رأيه وأفكاره ومشاعره وفق ميوله وخبراته، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات لأن بعض الأسئلة لا تصلح فيها الإجابات المحددة ويحتاج فيها إلى رأى المفحوص بعمق وتفصيل. ومن عيوب هذا النوع عدم الموضوعية وتدخل العوامل الذاتية من الباحث عند تفسير الإجابات، كذلك صعوبة تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها إذا ما قورنت بالاستبيانات المقيدة.(خليل معوض، ١٩٨٣: ٣٩) والشكل التالى يلخص الأنواع المتعددة للاستبيانات:



شكل يلخص الأنواع المتعددة للاستبيانات

ومما تجدر الإشارة إليه أن الاستبيانات قد استخدمت على نطاق واسع كأداة للحصول على معلومات وبيانات وأيضًا لبحث آراء الأطفال واتجاهاتهم. ويمكن القول أن هذه الأداة من أدوات البحث وجمع البيانات قد أثبتت فاعليتها وجدواها فى مجال علم نفس النمو؛ خاصة فى الدراسات الاستكشافية أو الاستطلاعية، إذْ اعتمدت عليه دراسات أجريت فى هذا المجال عن القلق(كيستانيدا وآخرون Questaneda et al.، 1956؛ ساراسون وآخرون Sarason et al.،1960)، واعتمدت عليه كذلك دراسات أخرى أجريت على اتجاهات اعتبار الذات(جتزلز ووالاش Getzels&Walash، 1958)؛ والاتجاهات نحو الأقران(كوش Kosh، 1956)،ثم تحمُّل المسئولية(هاريس Harris، 1957) وجوانب أخرى كثيرة فى سلوك الأطفال.

تقويم الاستبيانات:

وعلى أية حال، فإن الاستبيانات كأداة لجمع المعلومات فى مجال سيكولوجية النمو تتعرض لانتقادات كثيرة... على الرغم من إمكانية الاعتماد عليها فى بعض الأحيان فى الحصول على بيانات ذات قيمة كبيرة عن الأطفال كما سبق أن أشرنا منذ

قليل. وهى أداة تستخدم أكثر من غيرها لـدى البـاحثين غـير المـدربين، بـسبب مـا تنطوى عليه من سهولة واضحة. ويشير بعض الباحثين ذوى الكفايـة والمقـدرة إلى أن هذه الطريقة ـ أى جمع البيانات والمعلومات باستخدام الاسـتبيانات ـ يمكـن أن تؤدى إلى نتائج صادقة وثابتـة، عنـدما تـستخدم بمهـارة فى موضـعها المناسـب؛ إذ يتطلب استخدامها فهمًا دقيقًا لأساليب تعميم الاستبيانات فى صورها المختلفة، كـما يتطلب هذا الاسـتخدام معرفـة سـليمة بـصفات وخـصائص المـستجيبين موضـع البحث. وقد يساء استخدام هذه الأداة عندما ينظر إليها بعـض البـاحثين عـلى أنهـا مجرد مجموعة من الأسئلة والإجابات، عندئـذ تبـدو النتـائج المـستمدة منهـا نتـائج ضحلة أو متضاربة وغير صادقة.

وعلى ذلك يمكن أن نحدد بعض المزايا التى تتمتع بها الاستبيانات بصفة عامـة، ثم نشير فى ختام حديثنا عنها إلى أوجه الـنقص بهـا، حيـث لا تخلـو أيـة أداة ـ مهـما كانت دقتها وصدقها ـ من بعض العيوب التى تظهر عند التطبيق.

مميزات الاستبيانات:

تتميز طريقة استخدام الاستبيان بعدد من المميزات نذكر منها:

١- أنه يستخدم إما بالاتصال المباشر بالمفحوصين، أو عن طريـق إرسـاله لهـم بالبريد إذا كانوا منتشرين فى مناطق متباعدة عـن بعـضها ويـصعب الاتـصال بهـم مباشرة.

٢- أنه يتيح فرصة كبيرة للمفحوصين لقراءة بنود الاستبيان والـتمعن فيهـا إذا استخدم بالطريقة المباشرة، وإتاحة فرصة لهم أكبر للتشاور مع غـيرهم حـول بنـود الاستبيان إذا استخدم بالطريقة البريدية.

٣- أنه يتيح فرصة للمفحوصين للإستجابة على بنود الاسـتبيان بـدون خجـل وبلا حساسية وبصراحة مطلقة، لأنه غير مطلوب منهم ذكر أسـمائهم ولا التعـرف عليهم، فليس المهم من هم؟ ولكن ماذا هم؟

٤- أنه يعتبر أكثر موضوعية من غيره من أدوات جمع البيانات لأنه لا يتأثر بأيـة

تحيزات ذاتية ولا انحيازات شخصية من قبل الباحثين، ولأنه يتمتع بظروف تقنين جيدة مبنية على أسس تجريبية علمية تدعم دقة المعلومات المتحصل عليها باستخدامه.

٥- أن استخدامه يوفر الجهد والوقت والمال حيث يحتاج إلى قلة من المساعدين يجمعون البيانات، ولا يشترط أن يحضر الباحث بنفسه أثناء إجرائه ويمكن جمع كمية كبيرة من المعلومات من عدد كبير من المفحوصين فى وقت قصير محدود(ماهر عمر، ١٩٨٨: ٦٠).

٦- أنه من السهل تبويب وتحليل نتائجه بالطرق الإحصائية.

حدود الاستبيانات:

تُنتقد طريقة استخدام الاستبيان عمومًا لتوفر عدد من العيوب يمكن ذكرها فى نقاط محددة هى:

١- لا يصلح، ولا يمكن استخدامه مع الأفراد الأميين غير الملمين بالقراءة والكتابة، كما أنه لا يمكن استخدامه مع الأطفال الصغار فى المرحلة الابتدائية لأنه يعتمد على القدرة اللفظية فى الاستجابة إلى بنوده.

٢- زيادة نسبة الفاقد فى المعلومات المتحصل عليها باستخدامه حيث قد يسلم كثير من المفحوصين استماراتهم(قوائم الاستبيان) بدون استجابة لكثير من بنودها فى حالة الطريقة المباشرة، وقد لا يرسلها المفحوصون نهائيًا إلى الباحث فى حالة الطريقة البريدية.

٣- تفقد بنود المراجعة Checking items أهميتها والتى يضعها الباحث فى استبيانه للتحقق من صدق المفحوص وثبات إجابته على معلومة معينة، وذلك لسهولة ربط البنود المتشابهة والتى تتطلب استجابات متماثلة عندما يطلع المفحوص على كل البنود الواردة فى الاستبيان بنظرة كلية فاحصة مستطلعة.

٤- يتطلب الاستبيان مهارة فائقة وخبرة سابقة فى إعداده من حيث اختيار

البنـود المناسـبة التـى يجـب أن تغطـى كـل المجـالات المتعلقـة بالظـاهرة المـراد قياسها(المرجع السابق: ٦١).

٥- قد تثير أسئلة الاستبيان الشعور بـالحرج أو الحـساسية بالنـسبة للموضـوع الذى تسأل عنه، أو قد تتضمن موضوعات وقضايا محل خلاف أو جدل بين الناس فتصبح الإجابات غير دقيقة.

٦- قد يعطى المفحوص إجابات مرغوب فيها اجتماعيًا رغبةً فى الظهور بمظهـر حسن فى موقف الإختبار على عكس حقيقة الفرد.

مواصفات الاستبيان الجيد:

فى ضوء الانتقادات التى وجهت للاستبيان ـ كأداة مـن أدوات جمـع البيانـات ـ وسعيًا إلى إعداد استبيان جيد، يحقق أغراض البحث، فقـد اقـترح بعـض البـاحثين العديد من المواصفات التى يتعين أن تتوفر فى الأستبيان الجيـد، وذلـك عـلى النحـو التالى:

١- اللغة المفهومة، والأسلوب الواضح الذى يحقق الغـرض: حيـث ينبغـى أن تكون لغة العبارات المستخدمة واضحة ومفهومة، ولا تتحمـل التفـسيرات المتعددة، والمعانى غير المحددة؛ لأن ذلك يسبب غرباكًا فى تفسيرها عـلى يـد الأشخاص المعنيين بالإجابة، وباتالى فإن الباحـث سيحـصل عـلى إجابـات غير دقيقة لأسئلة الاستبيان. فإن من الضرورى أن تستخدم الجُمل القصيرة التى يسهل متابعتها، والربط بين معنى ومغزى ما هـو مطلـوب الاستفـسار عنه ومعرفته.

٢- مراعـاة الوقـت المتـوفر لـدى الأشـخاص المعنيـين بالإجابـة عـن أسـئلة الاستبيان، وبعبارة أوضح يجب ألا تكون الأسئلة طويلـة وتبعـد الأطـراف عن التجأوب مع الباحث فى تزويده بالمعلومات أو الإجابة عن التساؤلات، أو تجعل إجاباتهم سطحية سريعة وغير دقيقة نظرًا لتسرب الملل إليهم نتيجة الوقت الطويل المطلوب للإجابة.

٣- توفُّر مرونة كافية في الإجابة، وكذلك فى الخيارات المطروحة، فهناك عدد من الأسئلة التى قد تحتمل أكثر من وجه واحد فى الإجابة أحيانًا، كما أن توفير عدد كافٍ من الاختيارات، والمرونة فى الإجابة، تمكن الأشخاص المعنيين بالإجابة من التعبير عن أرائهم وأفكارهم تعبيرًا دقيقًا وصائبًا.

٤- استخدام الكلمات الدقيقة، والعبارات اللائقة المؤثرة فى نفوس الآخرين؛ فهناك كلمات من قبيل: رجاءًا، وشكرًا، تجد طريقها إلى نفوس وقلوب الأشخاص المعنيين بالإجابة على استفسارات الاستبيان، وتشجعهم فى التجأوب والتعأون فى كتابة البيانات والمعلومات، وإرسالها إلى الباحث.

٥- التأكد من جود ترابط بين أسئلة الاستبيان المختلفة، وكذلك وجود ترابط بينها، وبين موضوع البحث ومشكلته، وعدم الخروج عن الموضوع من جهة، وعدم إغفال أى سؤال مهم للموضوع من جهة أخرى.

٦- الابتعاد عن الأسئلة المحرجة التى تبعد الأشخاص المعنيين عن التجأوب مع بنود وأسئلة الاستبيان أو الإدلاء بالمعلومات المطلوبة، وبعبارة أخرى يتعين أن يضع مُعِد الاستبيان نفسه مكان الشخص أو الأشخاص المستجيبين، وأن يبتعد عن الأسئلة التى لا يرضاها لنفسه، والتى تسبب حرجًا شخصيًا أو وظيفيًا لهم.

٧- الابتعاد عن الأسئلة المركبة‍ن التى تشتمل على أكثر من فكرة واحدة عن الموضوع المراد الاستفسار عنه؛ لأن فى ذلك إرباكًا للشخص أو للأشخاص المعنيين بالإجابة.

٨- تزويد الأفراد أو الجهات المعنية بالإجابة عن الاستبيان بمجنوعة من التعليمات والتوضيحات المطلوبة فى الإجابة، وبيان الغرض من الاستبيان، ومجالات استخدام المعلومات التى سيحصل عليها الباحث.

٩- يستحسن غرسال مظورف يُكتَب عليه عنوان الباحث بالكامل، بغرض

تسهيل مهمة غعادة الاستبيان بعد كتابة المعلومات المطلوبة، وربما يكون من الأفضل وضع طابع بريدى على المظروف فى حالة إرساله بالبريد؛ لتسهيل مهمة التعأون والتجأوب السريع مع الأشخاص والجهات المعنية بالإجابة. (عامر قند يلجى، ٢٠٠٨: ١٧٠).

ويضرب (عامر قند يلجي، ٢٠٠٨: ١٧٢) أمثلة لبعض التعليمات والتوضيحات التي يتعين أن تترافق مع أسئلة الأستبيان، وذلك على النحو التالى:

أ ـ رسالة قصيرة توضح الغرض من الاستبيان، وكذلك تعريف قصير بالباحث، ومرحلته الدراسية، أو درجته العلمية، أو الوظيفية والمؤسسة التى كلفته بإجراء البحث.

ب ـ توضيح وضع الإشرات على الإجابات المناسبة، مثال ذلك:

- يرجى الإجابة عن الاستفسارات عن طريق وضع علامة (√) أو إشارة (×) داخل المربع الذي يناسب الإجابة.

جـ ـ بعض الاستفسارات تحتمل وضع إشارة على أكثر من مربع واحد؛ لذلك يرجى وضع إشارة أو أكثر في المربع أو المربعات التى تشير إلى الإجابة أو الإجابات الصحيحة.

د ـ يُرجى الإجابة عن كافة استفسارات الاستبيان، وعدم ترك أى سؤال إلا إذا طُلب منك ذلك بغرض تحقيق هدف البحث.

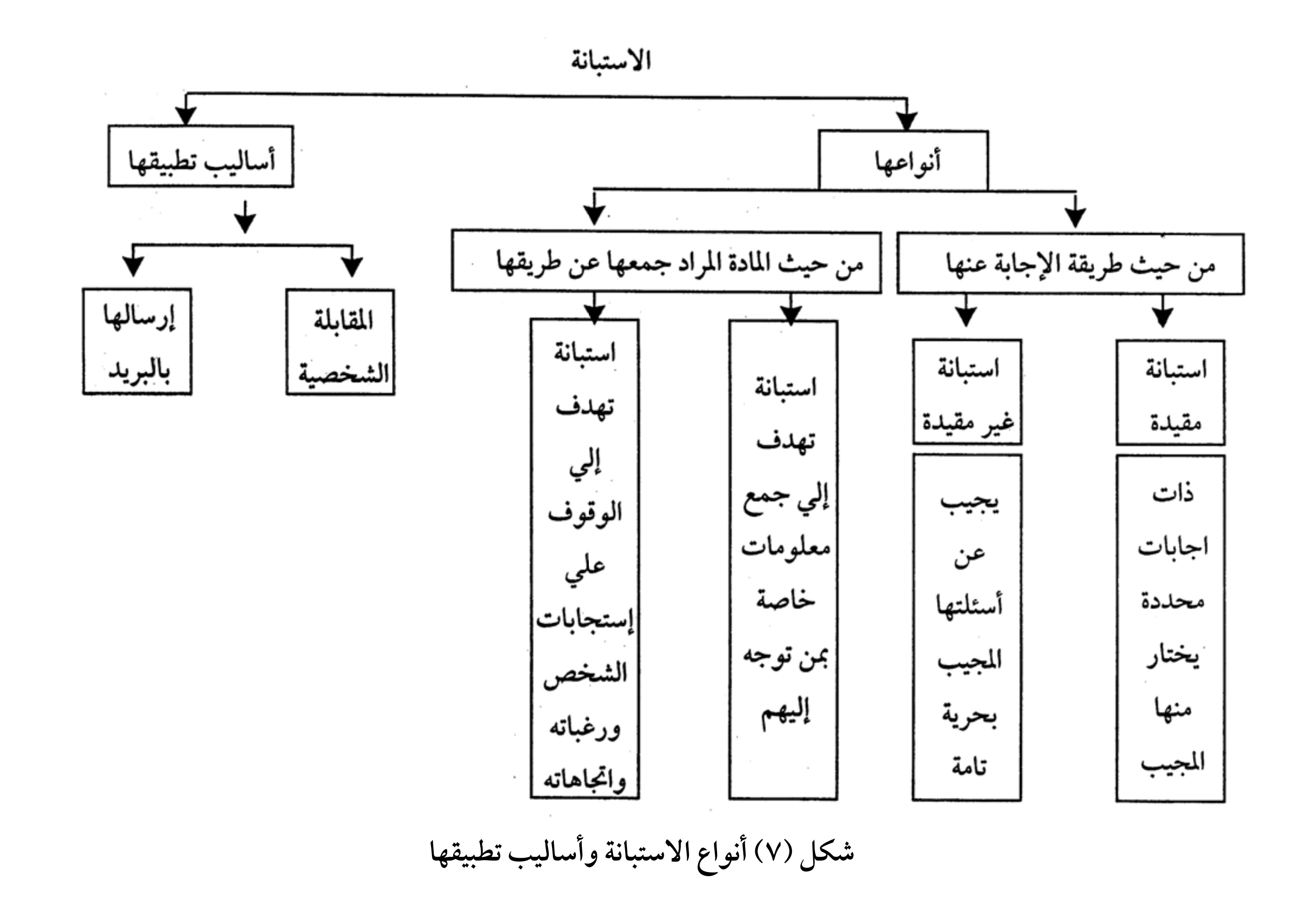
هـ ـ كما يُرجى التفضل بإرسال البيانات بعد استيفاء الإجابة عن كافة البنود إلى العنوان التالى:

(يذكر العنوان الخاص بالباحث كاملًا، أو يرسل مظروف عليه العنوان).

و ـ تقديم الشكر والامتنان على التعأون، مثال ذلك:

(شاكرين لكم تعاونكم فى خدمة البحث العلمي...).

والشكل التالى يشير إلى أنواع الاستبانة وأساليب تطبيقها:



شكل (٧) أنواع الاستبانة وأساليب تطبيقها

(٨) **المقابلة** Interview:

يميل كثير من الناس لتقديم معلومات شفويًا أكثر من تقديمها كتابة، فهم يعطون البيانات كاملة وبسهولة أكثر فى المقابلة الشخصية منها فى أية وسيلة أخري كاستخدام الاستبيان مثلًا(وهو إحدى وسائل جمع البيانات سيأتي الحديث عنه فيما بعد).والواقع أن هناك مميزات عديدة تنشأ من التفاعل الودي فى المقابلة الشخصية، لا يمكن الحصول عليها فى الاتصال غير الشخصي المحدود عن طريق الاستبيان إذ يستطيع الباحث عندما يقابل المفحوصين وجهًا لوجه، أن يشجعهم باستمرار وأن يساعدهم على التعمق فى المشكلة، وخاصة فى المشكلات ذات الصبغة الانفعالية.

كما يستطيع المقابل أن يصل عن طريق التعليقات العرضية للمفحوصين، وتعبيرات الوجه والجسم، ونغمة الصوت، إلى معلومات قد لا يجدها فى الإجابات المكتوبة، وتساعد هذه الدلائل السمعية والبصرية فى فهم إيقاع ونغمة المحادثة الخاصة بحيث يستثير المعلومات الشخصية والسرية ويحصل على معلومات عن الدوافع والعواطف والاتجاهات والمعتقدات.

ويعتبر توجيه الأسئلة شفويًا، وسيلة ملائمة لجمع البيانات من الأطفال الصغار والأميين، بصفة خاصة.

ومن الممكن أن يدرك القارئ بسرعة التشابه الظاهر بين أسلوب " سبر الغور" عن طريق المقابلة، والأسئلة التي توجَّه فى الاختبارات والاستبيانات، ومع ذلك فثمة اختلافات واضحة ومهمة. فالمقابلة بالتأكيد أكثر مرونة. فالقائم بالمقابلة يمكنه أن يستجيب للمفحوص فى ضوء ما يقوله الأخير، كما يمكنه أن يغير من أسلوبه أو أسئلته لتلائم استجابات المفحوص، وإذا وجد القائم بالمقابلة ممانعة من المفحوص فى الإجابة عن أنواع معينة من الأسئلة، فإنه قد يرجئها إلى نهاية المقابلة أو قد يوجهها بطريقة غير مباشرة حتي لا تثيرها الصورة المباشرة لتوجيه الأسئلة، أو قد يسلك القائم بالمقابلة مسلك الملاحظ فى موقف دراسة السلوك ويظل باستمرار متيقظًا للاستجابات الانفعالية التي قد تبدو على الفرد من احمرار الوجه أو لعثمة أو

غضب بالنسبة لأنواع معينة من الأسئلة فمثل هذه الأمور تسمح للقائم بالمقابلة أن يكون أكثر تفهمًا وتقديرًا لما يقال، أو لما قد يبدو فحسب ـ على السطح ـ فى استفتاء مقنن، وغير شخصي أو فى اختبار اتجاه.

ومن هنا اعتُبِرت المقابلة أداة بارزة فى كثير من الميادين. ووسيلة من أهم الوسائل المستخدمة فى البحوث النفسية والاجتماعية، كما أنها تعتبر المحور الأساسي الذي تدور حوله عمليات التوجيه التربوى. والمهني وعمليات الإرشاد والعلاج النفسى.

لا شك إذن فى أن المقابلة وسيلة مهمة فى جمع المعلومات والبيانات. وتهيئة الفرصة أمام القائم بدراسة متكاملة للحالة المطروحة وذلك عن طريق المحادثة الهادفة والفهم الشامل للمفحوص. وتبرز أهمية المقابلة، بشكل خاص، فى أنها عملية دينامية، إذ يتاح فيها للمفحوص فرصة التعبير الحر عن مشاعره وآرائه واتجاهاته، كما أنها فى الوقت نفسه، ترمي إلى ملاحظة سلوك المفحوص فى أثناء المقابلة ملاحظة كلية.

وفى ضوء كل ما سبق يمكننا تعريف المقابلة بأنها عبارة عن " محادثة منظمة، موقف مواجهة، وحسب خطة معينة، ذات هدف قد يكون:(أ) الحصول على المعلومات؛(ب) الإرشاد والتوجيه والعلاج؛(ج) إجراء اختبار معين أو إعطاء استبيان.

وواضح من هذا التعريف أن المقابلة تنطوي على عناصر أساسية أهمها:

(أ) وجود هدف رئيسي للمقابلة، هو الذي يحدد الموضوعات التي تدور حولها المناقشة. ويرسم الإطار العام للأسئلة التي توجَّه خلالها.

(ب) اعتمادها على التبادل اللفظى.

(جـ) توفُّر عنصر المواجهة.

(د) قد تتم مع فرد أو جماعة من الأفراد(فيصل عباس، ١٩٨٣ : ٧٨).

ومما تجدر الإشارة إليه أن هدف المقابلة يختلف باختلاف الغاية التي تسعي المقابلة لتحقيقها، فلكل نوع من أنواع المقابلات غرضًا محددًا وغاية يحاول الفاحص تحديدها حتي يمكن الوصول إليها ولا بد لكي تحقق المقابلة الغرض المطلوب أن تتم وفق الشروط التالية:

(أ) تكوين علاقة ألفة ومودة Rapport بين الباحث والمفحوصين.

(ب)أن تتم فى مكان وزمن ومناخ ملائم.

(ج) أن تكون الأسئلة المطروحة فيها واضحة ملائمة لمستوى المفحوص العقلي وظروفه الخاصة.

(د) أن تكون وسيلة تسجيل الاستجابات فى الحال. إذا سمحت الظروف بذلك أو بعد الانتهاء مباشرة من المقابلة حتي لا ينسي الباحث، ويمكن استخدام وسائل التسجيل إذا وافق المفحوص على ذلك مع التأكيد على سرية ما يدلي به من معلومات. أما فى حالة إجراءات المقابلة مع الأطفال، فقد يلجأ الباحث إلى مقابلة الأب أو الأم أو المدرس إذا كانت سن الطفل لا تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة منه بالدقة المرجوة(هدى برادة وفاروق صادق، ١٩٨٠: ٢١).

وفيما يتعلق بالأسئلة المطروحة فى المقابلة يرى البعض أنه من المستحسن البدء بالأسئلة التي لا تستثير فى المفحوص موقفًا سلبيًا، أى الأسئلة التي يستطيع أن يجيب عنها دون إثارة الانفعال أو الشعور بالعجز أو عدم الرغبة فى الإجابة. وكذلك البدء بالأسئلة العامة، قبل الدخول فى الأسئلة النوعية الخاصة، فهذا يساعد الفاحص فى التغلب على مقاومة المفحوص.

أنواع المقابلات:

يتوقف نوع المقابلة ـ كما سبقت الإشارة ـ على الهدف منها. وعلى تفضيل القائم بالمقابلة، وبعض المقابلات غير مقنن وبعضها الأخر مقنن. وهناك أسماء أخري كثيرة للمقابلات، وذلك حسب مجالات البحوث المختلفة التي تُطَبق فيها، وسوف نشير هنا إلى بعض أنواع المقابلات:

(أ) المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية:

تجرى معظم المقابلات فى موقف خاص مع فرد واحد فى نفس الوقت، لكي يشعر بالحرية فى التعبير عن نفسه، تعبيرًا كاملا وصادقًا، على أن المقابلات الجماعية، تؤدي أحيانًا إلى بيانات أكثر فائدة؛ فحينما يجتمع أفراد مؤهلون بخلفيات مشتركة أو مختلفة معًا، يمكنهم معالجة مشكلة أو تقويم مزايا قضية ما. كما يمكنهم أن يساعدوا بعضهم البعض على تذكر عناصر المعلومات أو مراجعتها أو تنقيحها.

على أن بعض المفحوصين قد يحجمون عن التعبير عن بعض النقاط أمام الجماعة، بينما يمكنهم الكشف عنها فى مقابلة خاصة، هذا بالإضافة إلى أن شخصًا واحدًا(وليس من المحتم أن يكون أكثرهم علمًا) قد يسيطر على المناقشة بحيث لا تكتشف وجهات نظر المشتركين الآخرين اكتشافًا كاملًا.

(ب) المقابلة الاستفهامية:

وهى تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن الطفل أو المراهق، وذلك عن طريق أفراد الأسرة، والأقارب،والأصدقاء بقصد تقييم حالة أيًا منهما والكشف عن أبعاد الشخصية من خلال المظاهر النمائية المتعددة.

(جـ) مقابلة البحث الشخصي للحالة:

وهى تستخدم من أجل جمع بيانات تفصيلية عن حالة الفرد منذ نشأتها حتي وضعها الحالي، وكذلك جمع المعلومات عن حالة الفرد الأسرية والتعليمية والصحية.

(د) المقابلة المقننة(المقيدة):

يختلف تركيب المقابلات باختلاف عدد المشتركين، فبعض المقابلات تكون رسمية ومقننة تقنينًا جازمًا: أي توجه نفس الأسئلة بنفس الطريقة والترتيب لكل مفحوص، وتقتصر الإجابة على الاختيار من إجابات محددة فى قائمة تحدد تحديدًا مسبقًا وحتي الملاحظات الخاصة بالتمهيد للمقابلة أو اختتامها تقدم بانتظام. وهذه المقابلات المقننة علمية فى طبيعتها أكثر من غير المقننة. لأنها توفر الضوابط اللازمة

التي تسمح بصياغة تعميمات علمية. على أن لهذه المقابلات المقننة عيوبًا معينة. إذْ أن ضرورة جمع بيانات كمية تسمح بالمقارنة بين جميع المفحوصين بطريقة موحدة، توجد جمودًا فى إجراءات البحث يجعل التعمق بدرجة كافية، شيئًا مستحيلًا.(فان دالين، ١٩٨٥: ٤٦١).

ومما تجدر الإشارة إليه أن قدر التقنين فى المقابلة المقننة قدر متغير. ففى الحالات الأكثر تزمتًا. تظل قائمة الأسئلة التي يوجهها القائم بالمقابلة إلى المفحوصين هى نفسها لا يخرج عنها إلا فيما ندر. وفى الحالات الأكثر تحررًا، قد يعُطى القائم بالمقابلة نفسه بعض الحَّرية فى إدخال أسئلة إلى جانب الأسئلة الأخرى التي يوجهها إلى الجميع، ومن الممكن استخدام صور مقننة لتسجيل إجابات المفحوصين، وملاحظات القائم بالمقابلة على سلوكهم.

(هـ) المقابلات غير المقننة(غير المقيدة):

توصف المقابلات غير المقننة بأنها مقابلات مرنة، إذ أن ما يوضع من قيود على استجابات المفحوصين قليل. فإذا وُجَّهَت إلى المبحوث أسئلة سبق تخطيطها، فإن هذه الأسئلة تُعدل بحيث تناسب الموقف وتناسب المفحوصين ويشجع المفحوصين أحيانًا على التعبير عن أفكارهم بحرية، ويقدم قليل من الأسئلة فقط لكي توجه حديثهم. وفى بعض الحالات يتم الحصول على المعلومات بطريقة عارضة بحيث لا يكون المفحوصين واعين بأنهم فى مقابلة شخصية.

ويستطيع الباحث فى المقابلة غير الرسمية وغير المقننة أن ينفذ خلف الإجابات المبدئية وأن يتتبع الإشارات غير المتوقعة، وأن يعيد توجيه البحث فى مسالك أكثر إثمارًا بناء على البيانات التي تتكشف وأن يعدَّل من فئات الأسئلة ليتمكن من تحليل أكثر دلالة للبيانات. على أن الصياغة الكمية للبيانات الكيفية المتجمعة من المقابلة غير المقننة قد يكون أمرًا عسيرًا وقد تُحدث الأساليب غير الموحدة المستخدمة بعض المتغيرات غير الملائمة ويترتب على ذلك عادةً استحالة مقارنة البيانات المجتمعة من مقابلات متعددة واستنتاج التعميمات التي يمكن تطبيقها بصفة عامة.

ولا تُستخدم المقابلات غير المقننة عادةً حينما يقوم الباحث باختبار صدق فروضه أو التحقق منها. وإنما يعد هذا النوع من المقابلات أداة قيمة فى المرحلة الاستكشافية من البحث: فحينما يكون الباحث غير متأكد من الأسئلة التي سيوجهها، وكيف يوجهها، فقد تكشف له المقابلة غير المقننة(والتي تسمي أحيانًا مقابلة غير رسمية) جوهر المشكلة التي يبحثها، وتساعده فى اختيار الأسئلة وصياغتها للاستفتاءات أو المقابلات المقننة وقد تمده المقابلة غير المقننة أيضًا باستبصار بالدوافع الإنسانية والتفاعل الاجتماعي مما يمكِّن الباحث فى نهاية الأمر من صياغة فروض توَّصلَه إلى تحقيق الغاية من بحثه.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الباحث يتعين عليه أن يكون مُلمًا(على دراية) بأساليب تطبيق طريقتي المقابلة المقننة وغير المقننة، وذلك لأنه عرضةً لأن يستخدم النوعين فى أثناء البحث.

وهناك نوعان من المقابلات غير المقننة هما:

الأول: مقابلة التعمق غير الموجهة.

الثانى: المقابلة المركزة.

النوع الأول: مقابلة التعمق غير الموجهة:

أحيانًا تكون المقابلة غير الموجهة. والتي غالبًا ما تصطبغ بخواص التحليل النفسي أنسب الطرق للوصول إلى استبصارات بالدوافع الخفية أو الكامنة. والاتجاهات غير المعترف بها، والآمال والمخاوف، والصراعات الشخصية، والعلاقات الدينامية بين الاستجابات. فبدلًا من توجيه عدد من الأسئلة المباشرة أو المحددة مسبقًا، للحصول على عناصر معينة من المعلومات يسمح الباحث للمفحوص بالتحدث بحرية وبصورة كاملة فيما يتعلق بقضية أو واقعة أو علاقة معينة، وبينما يحكي المفحوص قصته يعمل الباحث كمستمع جيد، فيتدخل عن طريق " همهمة " فطنة أو ينطق عبارة مثل " هذا أمر على قدر من الأهمية " أو "

استمر" أو يوجه سؤالًا عامًا لكي يستثير تدفق المحادثة، وحينما تقترب المقابلة من نهايتها قد يسأل بعض الأسئلة المباشرة لكى يملأ الثغرات ويكمل المناقشة. وعن طريق وضع قيود قليلة على اتجاه المناقشة، وتشجيع مدى واسع من الاستجابات يحصل الباحث على صورة طبيعية ممثلة لسلوك المفحوص؛ ويكتسب استبصارًا بخصائص وأعماق اتجاهاته ودوافعه وعواطفه ومعتقداته.

النوع الثانى: المقابلة المركزة:

المقابلة المركزة أقل شيوعًا من مقابلة التعمق. وهى " تركز" الانتباه على خبرة محسوسة مر بها المفحوص، فإذا كان قد شاهد مسرحية أو قرأ كتابًا، يبذل الباحث جهدًا لمعرفة الآثار الخاصة التي أحدثتها هذه الخبرة فيه.

ولكي يسبر (يختبر) الباحث اتجاهات المفحوص واستجاباته الانفعالية. عليه أن يحلل المسرحية أو الكتاب تحليلًا كاملًا قبل مقابلته. ويُعِد أسئلة تُستخدم كإطار للمناقشة. ويقصر المحادثة أثناء المقابلة على هذه القضايا المناسبة ويسمح للمفحوص أن يعبر عن نفسه تعبيرًا كاملًا. على أن يوجه الباحث خط تفكيره.

ومما تجدر الإشارة إليه أن مزايا المقابلة المقننة هى نفسها عيوب المقابلة غير المقننة والعكس صحيح. فالمقابلة المقننة تشكل موقفًا متشابهًا بالنسبة لجميع الأشخاص. ولا يمكن بالطبع أن نقول إنه موقف مماثل. ولكن عينة السلوك ستكون واحدة إلى حد كبير بالنسبة لجميع الأشخاص. ومن هنا تكون المقارنات بين الأشخاص أكثر عدلًا، كما أن المعلومات التي نحصل عليها تتصل بنفس السمات عند جميع الحالات.

ولكن الموقف فى المقابلة المقننة يكون إلى حد ما غير طبيعي. وإن كان الشخص سواء فى المقابلة المقننة أو غير المقننة، لا بد أن يدرك أنه فى موقف مقابلة، غير أنه فى موقف المقابلة المقننة ـ لاقتصار الباحث على أسئلة محددة تقريبًا ـ قد يغفل جوانب معينة من سمات شخصية الفرد قد لا تحتويها الأسئلة الموضوعة.

(و) المقابلة المرافقة للاختبارات النفسية:

ويقوم بها الأخصائي النفسي على مرحلتين:

الأولى: مقابلة ما قبل الاختبار النفسي،وذلك لتهيئة المفحوص ـ سواء كان طفلا أو مراهقًا – عقليًا ونفسيًا للتخفيف من مخاوفه وقلقه من موقف الاختبار حتي يكون أدائه سليمًا.

والثانية: مقابلة ما بعد إجراء الاختبار،وذلك لإشباع رغبة المفحوص فى معرفة نتائج الاختبارات التي طبقت عليه. وهذا الإجراء له بالغ الأثر على نفسية المفحوص لأن معرفة النتائج تخفف من حدة التوتر الناشئة عن تطبيق الاختبارات، كما أنه يساعد فى توجيه المفحوص. ويسمي البعض هذه المقابلة " المقابلة الاختيارية "(نايفة قطامى ومحمد برهوم، ١٩٨٩: ٤٥).

(ز) المقابلة الممهدة للعلاج النفسى:

وتهدف هذه المقابلة إلى تعريف المفحوص بمشكلة وبطريقة العلاج المناسبة، وضرورة التعاون مع الفاحص، وفى هذه المرحلة يكون الاهتمام موجهًا نحو إستيضاح المشكلة التي يعاني منها المفحوص، والسؤال عن توقعاته الحاضرة. ويقوم الأخصائي الكلينيكي(الفاحص) بتوعية المفحوص بمشكلته،وتوضيح إمكاناته المتاحة، وتعديل آرائه واتجاهاته الخاطئة نحو نفسه ونحو العلاج النفسي معًا، وفى نفس الوقت تستهدف المقابلة الممهدة للعلاج النفسي مساعدة المفحوص على تنمية شخصيته وتعديل سلوكه نحو الأفضل بصفة عامة[1].

تقويم فعالية المقابلة كأداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات:

يتضح مما سبق أن المقابلة الجيدة ليست مجرد سلسلة من الأسئلة العرضية والإجابات العامة. بل هى خبرة دينامية بين شخصين يتم التخطيط لها بعناية.

---

(١) لمزيد من الضوء على طريقة المقابلة كأداة من أدوات جمع البيانات يمكن الرجوع إلى كتاب: المقابلة في الإرشاد النفسي والعلاج النفسي تأليف ماهر محمود عمر(١٩٨٥): الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية ـ وبصفة خاصة الفصل الثاني ص ص ٥١ ـ ٧١.

لتحقيق هدف معين؛ فخلق جو ودّي متسامح، وتوجيه المناقشة فى الاتجاهات المطلوبة،وتشجيع الفرد موضع المقابلة على كشف المعلومات، وإثارة دوافعه لكي يستمر فى تقديم حقائق مفيدة، كل ذلك يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة الفنية، ولتقويم فعالية المقابلة يجب على الباحث أن يتذكر دائمًا العوامل التالية:

الأول: الإعداد للمقابلة:

وفى هذا العامل يسأل الباحث نفسه عدة أسئلة منها على سبيل المثال: هل حدد مسبقًا، ميادين المعلومات التي ستتناولها المقابلة؟ وهل أعد الأسئلة المناسبة لاستخلاص البيانات المطلوبة؟ هل أدخل بعض التعليقات التي تجعل الفرد موضع المقابلة يشعر بارتياح واستثارة تدفق الحديث؟ هل عرف أكبر قدر ممكن عن ميول المفحوصين وأفكارهم وأُطرهم المرجعية[1] حتى يستطيع أن يكسب ثقتهم ويتجنب معاداتهم،ويستخلص خبراتهم ومجالاتهم المعرفية الخاصة؟ هل حصل على المعلومات الكافية لفهم أُطرهم المرجعية وتفسير إجاباتهم تفسيرًا صحيحًا؟ هل عيَّن موعدًا محددًا للمقابلة فى وقت مناسب للمفحوص؟ هل أجرى المقابلة فى بيئة يرتاح لها المفحوص؟(عادة فى مقابلة خاصة) وفى موقف يمكن الحصول فيه على أكثر المعلومات نفعًا، هل أجرى عددًا قليلًا من المقابلات المبدئية لاكتشاف نواحي الضعف فى مناهجه أو طريقته أو أسئلته أو نظامه فى

---

(١) الإطار المرجعى : Frame Of Reference

معيار يستخدمه الفرد للحكم على أفكاره وأفعاله وما يتوصل إليه من نتائج. وعادةً ما يكون الإطار المرجعي للفرد هو أبعاد الواقع والنواحي الأخلاقية وغيرها التي تشكل خريطته المعرفية Cognitive Map التي يستخدمها في تقويم العالم الواقعي ومواجهته. والخريطة المعرفية خريطة نظرية أو نمط يتشكل في عقل الفرد لحل مشكلات كالمتاهة مثلاً. والمفهوم يستند إلى مسلمة مؤداها أن الفرد يبحث عن قرائن وموجهات ويجمع بينها كالعلاقات البيئية أكثر من كونه متلقياً سلبياً للمعلومات التي يحتاجها لتحقيق الهدف. وقد وضع مصطلح الخريطة المعرفية في الأصل " تولمان" Tolman (انظر : جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٨٩) معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الثاني، ص٦٤٦، الجزء الثالث، ص ١٣٣٠، القاهرة : دار النهضة العربية) .

التسجيل؟ إلى آخر الأسئلة التي من شأن الإجابة عنها أن تجعل المقابلة أداة ذات جدوى فى البحث.

الثانى: تكوين العلاقة:

هل كان المقابل لطيفًا، كفؤًا، صريحًا، ومتزنًا؟ هل تجنب الإسراف فى العاطفة أو الجد أو التعاطف مع المفحوصين؟ هل تحاشي أسلوب التعالي أو الحماية أو الدهاء أو الخبث أو العنف مع المفحوص؟ هل استخدم ألفاظًا مناسبة ومدخلًا ملائمًا فى العمل مع الفرد موضع المقابلة؟ وهكذا..

الثالث: استدعاء المعلومات:

ومن الأسئلة أيضا التي يتعين على الباحث أن يسألها إذا قام هو بالمقابلة ما يلي: هل كان مستمعًا محللًا، يقظًا، يفطن عند الضرورة إلى إعادة سؤال أو شرحه؟ هل كان يكتشف الإجابات الغامضة أو المتناقضة أو الهروبية أو المخادعة؟ هل كان يوجه بمهارة أسئلة بديلة أو أسئلة ثاقبة، حتي يساعد الأفراد الذين يجرى معهم المقابلة على تذكر المعلومات، أو التفصيل فى عباراتهم،أو توضيح تفكيرهم، أو مراجعة الحقائق، أو تقديم دليل أكثر تحديدًا وواقعية؟ هل كان يوجه الأسئلة بالسرعة التي تلائم أفراد المقابلة؟ هل كان يوجه الأسئلة العامة أولًا ثم يجعل الأسئلة التالية أكثر تركيزًا؟ هل كان يتتبع الإشارات المهمة التي أعطتها له استجابات المفحوصين، ويواصل توجيه الأسئلة فى نفس الاتجاهات المثمرة، حتي يستخلص جميع المعلومات المفيدة؟

هل كان يعقب بتعليقات دقيقة، ليعيد المقابلة فى الاتجاهات التي كانت أكثر ملاءمة للبحث؟ هل كان يدرك متي يكون من الأفضل أن يقترب من الأمور الدقيقة ويسبر ما فى الأعماق؟ وهل صاغ نصوص هذه الأسئلة بعناية؟ هل كانت نغمة صوته أو تعبيرات وجهه أو تركيب الأسئلة وتوقيتها تشير إلى الإجابات التي يفضلها؟ وهل تجنب لوم المفحوص أو كبته وكف عن إظهار أن إجابة

ما قد صدمته أو ضايقته أو لم ترضه؟ هل كان يبحث عن نفس المعلومات بطرق مختلفة أثناء المقابلة لكي يتحقق من صدق الاستجابات؟ هل تحقق من صحة بعض الإجابات بالرجوع إلى السجلات الرسمية؟ هل أنهي المقابلة قبل أن يصبح المفحوص متعبًا؟

الرابع: تسجيل البيانات:

هل استخدم المقابل استمارة أو بطاقة مقننة، أو نظامًا يمكِّنه من تسجيل الملاحظات بسرعة ودقة؟ هل سجل بوضوح نفس كلمات المفحوص وقت صدورها أم بعد المقابلة مباشرة؟ هل فكر فى استخدام شريط للتسجيل، مما يجعله متفرغًا أثناء المقابلة، ويمده بوسيلة للتحقق من الاستجابات فيما بعد، ويحافظ على الخواص الانفعالية والصوتية للإجابات، ويساعده على تجنب عمليات الحذف والتحريف والتغيير، وتجنب الأخطاء التي تحدث أحيانًا فى التقارير المكتوبة عن المقابلة؟ هل دوَّن المقابلة بما لاحظه من سلوك أو حالات لا تتفق مع إجابات المفحوص؟ هل قام بتسجيل المظاهر الانفعالية ذات الدلالة، وحالات التردد، واللعثمة، والسكتات أو الانتقالات الفجائية والكلمات التي تُصحَحَ بسرعة وعمليات الحذف الواضحة؟

إيجابيات المقابلة وحدودها:

تتميز المقابلة البحثية بإمكانية استخدامها فى الحالات التي يكون فيها المفحوصين على درجة كبيرة من الأمّية وعدم إجادتهم للقراءة والكتابة، بالإضافة إلى توُّفر عدد من المميزات التي لا توجد فى غيرها من أدوات البحث المتعارف عليها.

ومن هذه المميزات أو الإيجابيات على سبيل المثال:

(١) إمكانية الحصول على استجابات لكل البنود التي تتضمنها القائمة المعدة لذلك، حيث يحاول الباحث أن يحصل على كافة البيانات المراد معرفتها من

المفحوصين بوسائل شتي منها الإلحاح أو الإقناع، مما يجعلـه مرنًـا فى شرح أهـدافها ومتضمناتها وما قد يكون غامضًا منها.

(٢) إمكانية الحصول على المعلومات المراد معرفتها وفقًا لتسلسل البنود الـواردة فى القائمة، أو وفقًا لترتيبها الذي وضعها عليه الباحث.

(٣) إمكانية الحصول على المعلومـات المـراد معرفتهـا بدرجـة تكـون أكثـر دقـة وتعبيرًا عن مشاعر المفحوص نفسه؛ لعدم تأثره بمشاورة غيره مـن النـاس، ولقلـة نسبة الفاقد فى إجابات البنود المستفسر عنها.

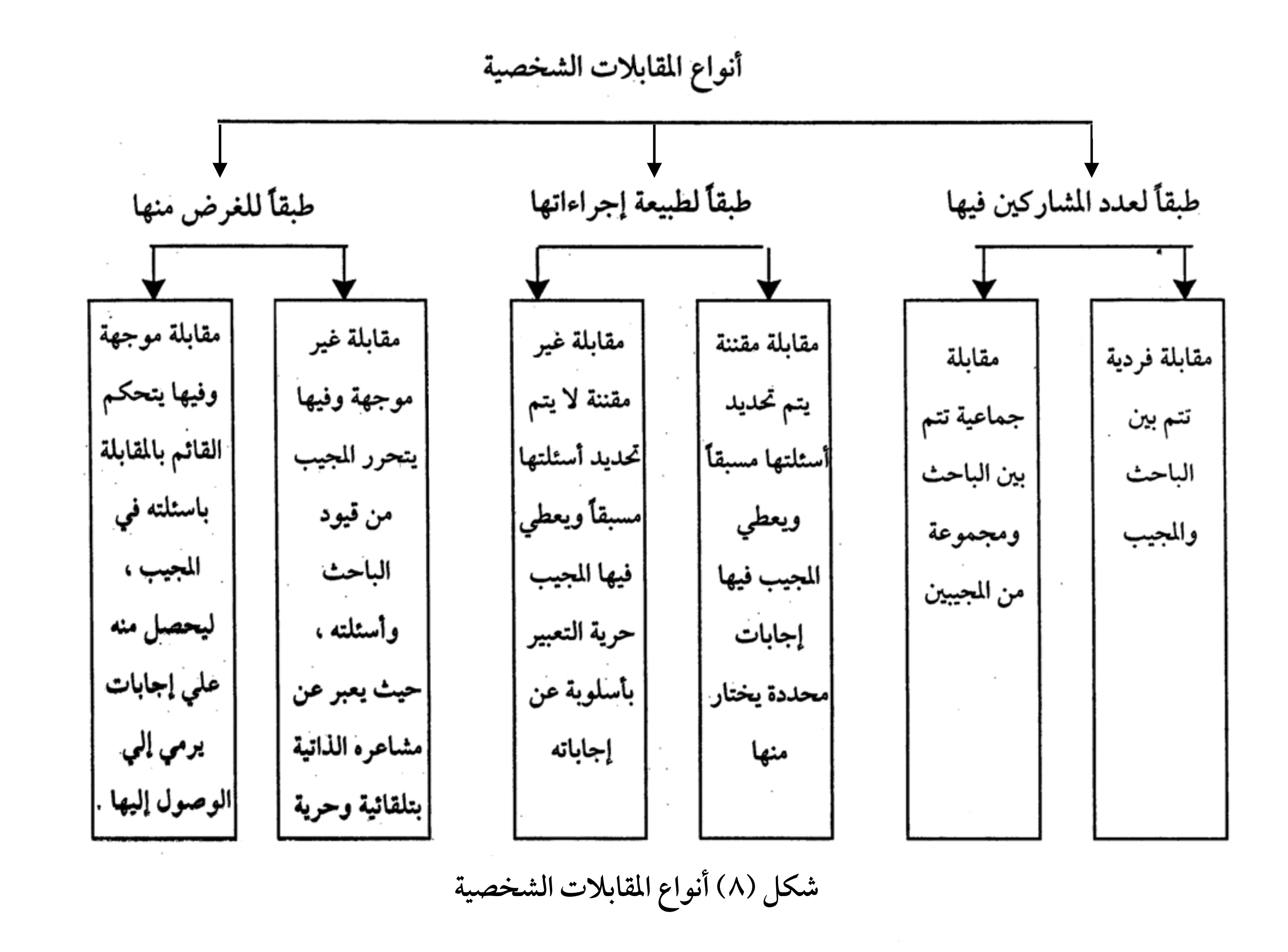
ومن ناحيةٍ أخرى يوجد عدد من الانتقادات التـي توجـه إلى اسـتخدام المقابلـة البحثية وتحد إلى حدٍ ما من إيجابياتها نذكر منها:

١- قد لا تتصف البيانات المُتحصّل عليها من المفحوصين بالموضوعية حيث قد تتأثر بالتحُّيز الشخصي Personal Bias من قبل الباحث نفسه سواء كان هذا التحيز ممثلًا فى تزييف الاستجابات الخاصة ببنود القائمـة أو صـياغتها مـن خـلال وجهـة نظره الشخصية.

٢- قـد لا تـصلح نهائيًـا إذا تـضمنت القائمـة بنـودًا حـسَّاسة تثـير الخجـل فى الاستجابة عليها ولا سيما فيما يتعلق بالأمور الجنسية أو الدين أو الحياة الخاصة جدًا للمفحوصين.

٣- تتطلب كثيرا من الجهد والوقت والمال حيث قـد تحتـاج إلى عـدد كبـير مـن المساعدين الذين يقومون بالمقابلات لجمع البيانات، كما أنها قد تحتاج إلى مصروفات كثيرة تنفق على وسائل انتقالهم إلى الأماكن التي يوجد بها المفحوصون.(ماهر عمر، ١٩٨٨: ٦٢ ـ ٦٣).

والشكل التالى يشير إلى أنواع المقابلات الشخصية:



شكل (٨) أنواع المقابلات الشخصية

تقويم الاستبيانات والمقابلات كأداتين من أدوات جمع البيانات والمعلومات:

يتم تقويم البنود والفقرات والأسئلة والاستجابات المستمدة من كل من الاستبيانات والمقابلات من خمسة زوايا أو جوانب هى: المحتوى، والصياغة، والتسلسل وأشكال الاستجابات ومن حيث الاختبار المبدئى. وفيما يلى إشارة إلى أساليب التقويم الخمسة بشئ من التفصيل:

أولاً: من حيث محتوى الأسئلة:

(١) هل كان كل سؤال ضرورى بحيث لم يكن هناك مفر من توجيهه؟

(٢) هل تمت صياغة كل سؤال بدقة بحيث يستدعى الاستجابات المطلوبة؟

(٣) هل تغطى الأسئلة الصفات المميزة للبيانات المطلوبة تغطية كافية؟

(٤) هل توجه أية أسئلة ليس لدى الذين نطبق عليهم الاستبيان أو نجرى معهم المقابلة المعلومات اللازمة عنها؟

(٥) هل تتطلب طبيعة الاستبيان أو طبيعة المقابلة أن تكون هناك أسئلة أكثر تحديدًا للحصول على وصفٍ دقيق لسلوك الذى يجيب عن بنود الاستبيان أو يجيب عن أسئلة المقابلة؟

(٦) هل يجب أن توجد أنواع من الأسئلة العامة، لكى تستثير اتجاهات أو حقائق عامة؟

(٧) هل الأسئلة تتضمن تحيزات شخصية من جانب الباحث، أو تتركز فى اتجاه واحد، أو موجهة فى وقت غير مناسب؟

(٨) هل يقدم كل سؤال عددًا كافيًا من الاختيارات كى يتيح لمن يجيب عن الأسئلة أن يعبِّر عن نفسه تعبيرًا صحيحًا ودقيقًا؟

ثانيًا: من حيث صياغة الأسئلة:

(١) هل تمت صياغة كل سؤال فى لغة واضحة ومفهومة وغير غامضة أو مضللة؟

(٢) هل تركيب عبارات الاستبيان أو الجمل المستخدمة فى المقابلة موجز وبسيط؟

(٣) هل هناك أسئلة غامضة(أو مضللة) نتيجة عدم وجود الاختيارات المهمة، أو لوجود اختيارات سيئة التركيب؛ أو لعدم ملاءمة ترتيبها، أو عدم كفاية الإطار المرجعى؟.

(٤) هل تم استخدام كلمات أو عبارات نمطية، أو توحى بالتميز، أو بتفضيلات معينة بحيث تؤدى إلى تحيز الاستجابة؟

(٥) هل صيغت الأسئلة بحيث تضايق المفحوصين أو تحيرهم، أو تغضبهم، مما يدفعهم إلى تزييف إجاباتهم؟

(٦) هل صياغة الأسئلة التى يغلب عليها الطابع الشخصى بالنسبة للمفحوصين تكون أفضل لاستثارة المعلومات المطلوبة؟

ثالثًا: من حيث تسلسل الأسئلة:

(١) هل الأسئلة التمهيدية(المبدئية) تمهد لتلك الأسئلة التى تليها، وتساعد فى استدعاء الأفكار؛ أم أنها تثير موضوعات متلاحقة غير مناسبة ومربكة؟

(٢) هل تم تجميع الأسئلة فى مجموعات بحيث تحتفظ بانسياب تفكير المفحوص؟

(٣) هل تم ترتيب الأسئلة ترتيبًا استراتيجيًا بحيث تستثير الاهتمام، وتحافظ على الانتباه، وتتجنب المقاومة؟

(٤) هل أسئلة التتبع أو التعمق ضرورية؟

رابعًا: من حيث أشكال الاستجابات:

(١) هل الأفضل الحصول على استجابات فى صورة تتطلب علامة، أو درجة، أم كلمة أو اثنتين، أم كتابة عدد أم إجابة حرة؟

(٢) ما هو أفضل نوع من الأسئلة التى تتطلب وضع علامات؟ هل هى أسئلة التصنيف الثنائى، أم الاختيار من متعدد، أم التدريج بطريقة خماسية؟

(٣) هل من المرغوب فيه تحديد الدرجة عند إعطاء تقديرات للبنود باستخدام المقاييس الترتيبية أو مقاييس المسافات، أو النسب؟

(٤) هل التعليمات موجزة واضحة، ومكتوبة بجانب مواضع تطبيقها، وتجعل من السهل(اليسير) إتباعها بترك مسافات، أو أعمدة، أو مربعات مناسبة خالية؟ وهل من الضرورى وجود أية أمثلة؟

(٥) هل أعد الاستبيان أو أعدت المقابلة بطريقة معينة بحيث توفر السهولة والدقة فى تبويب البيانات؟

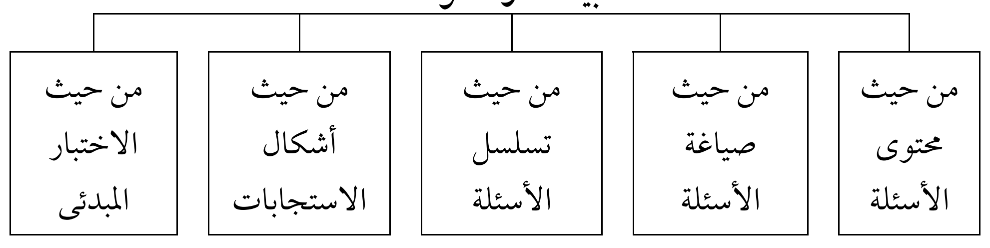
(٦) هل تم ترتيب استجابات الاختيار من متعدد ترتيبًا عشوائيًا بحيث تقلل احتمالات الأخطاء المنتظمة؟

خامسًا: من حيث الاختبار المبدئى(الأوَّلى) للوسيلة(الاستبيان أو المقابلة):

(١) هل تم إعطاء المفحوصين شرحًا وافيًا واضحًا للهدف من الدراسة(وبالتالى للهدف من تطبيق الوسيلة أو الأداة) والغرض المعين من كل سؤال أثناء فترة الاختبار المبدئى؟

(٢) هل تم التحقق من ثبات الاستجابات، بعد إعادة صياغة الوسيلة المقترحة؟

والشكل التالى يلخِّص أنماط تقويم الاستبيانات والمقابلات كأداتين من أدوات جمع البيانات والمعلومات:



تقويم الاستبيانات والمقابلات كأداتين من أدوات جمع البيانات والمعلومات

(٩) **الأساليب الإسقاطية** Projective Techniques

الاختبارات الإسقاطية أو الفنيات الإسقاطية Projective Techniques هى من الوسائل والأساليب المهمة فى جمع المعلومات فى البحوث التربوية والنفسية

والاجتماعية وهى من نوع الاختبارات الإدراكية غير محددة البنية، ومهامها تسمح للمفحوص بإصدار عدد غير محدد من الاستجابات المحتملة، وتعليماتها تتسم بالعمومية التى تسمح للمفحوص بإطلاق عنان خياله، ومثيراتها فيها قدر من الغموض.

وتقوم على افتراض أن تنظيم الفرد لموقف غامض غير محدد يدل على إدراكه للعالم وعلى استجابته له. والأساليب أو الفنيات الإسقاطية تكشف عن تكوين شخصية الفرد واتجاهاته وما يعتمل فى لا شعوره، وتعتمد على إسقاط ما فى نفس الفرد وبخاصة ما فى اللاشعور على الموقف الذى أمامه.

ويذكر " فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق "(١٩٨٧: ٤٧٠) أن الافتراض الكامن وراء هذه الأساليب أن الطريقة التى يدرك بها المفحوص مواد الاختبار ويفسرها ـ أى طريقة بنائه للموقف ـ سوف تعكس الجوانب الأساسية لتكوينه النفسى؛ أى أن مواد الاختبار سوف تعمل فى هذه الحالة كأنها شاشة عرض يسقط عليها الشخص آراءه، واتجاهاته، وطموحاته ومخاوفه، وصراعاته وعدوانيته وما إلى ذلك من جوانب.

وهناك أدوات كثيرة تستخدم لتحقيق هذا الغرض وتستخدم هنا كمثيرات تسمح للشخص سواء كان طفلًا أو مراهقًا أن يحملها معانيه الخاصة وتنظيمه ونزواته...إلخ، لأنها مثيرات غير واضحة، ولسنا هنا بصدد الإشارة إلى كل أنواع الاختبارات الإسقاطية ولكن يكفى أن نشير إلى أمثلة منها حين نتناول تصنيفاتها المختلفة.

وتستخدم الأساليب الإسقاطية على نطاق واسع فى معظم البحوث الكلينيكية وبعض الدراسات الأنثروبولوجية وبحوث علم النفس الاجتماعى ودراسات علم نفس النمو.

وتبتعد الأساليب الإسقاطية عن التأثيرات الذاتية كما هو الحال فى أساليب سابقة(كالملاحظة أو تسجيل تاريخ الحياة اليومية) فالقياس هنا موضوعى إلى حد كبير، حيث تتم استثارة المفحوص بطريقة غير مباشرة تجعله يعكس جوانب

شخصيته أثناء الاستجابة. وهناك مقاييس كثيرة تعتبر إسقاطية ليس هنا مجال الحديث عنها بالتفصيل.

تصنيف الأساليب والفنيات الإسقاطية:

ينقل " فؤاد أبو حطب وآمال صادق "(١٩٩٦: ١٦٢) عن " ليندزى" Lindzey(1959)، أنه يُصنِّف الأساليب والفنيات الإسقاطية فى ضوء خمس فئات أساسية من الاستجابة هى:

الأولى: استجابة التداعى باستخدام الكلمات أو بقع الحبر.

الثانية: استجابة البناء والتركيب باستخدام القصص والصور.

الثالثة: استجابة التكملة باستخدام الجمل الناقصة أو الأشكال غير المكتملة.

الرابعة: استجابة الترتيب لعناصر لفظية أو مصورة.

الخامسة: استجابة التعبير من خلال الرسم، أو اللعب، أو الموسيقى.

وفى الفقرات التالية يشير المؤلف إلى بعض الاختبارات الإسقاطية الأكثر استخدامًا فى مجال البحوث الإسقاطية.

(١) اختبار تداعى الكلمات:

تعد هذه الطريقة أول طريقة إسقاطية استخدمها البحاث. وربما يرجع هذا إلى ما كان للارتباطات والنظرية الترابطية من أهمية فى علم نفس القرن التاسع عشر، ولقد قام " يونج " بمحاولة ليجعل من هذه الوسيلة طريقة منهجية تسمح بالكشف عن مواطن الصراع. وفى هذه الطريقة يطلب الكلينيكى إلى الشخص أن يجيب على الكلمة المقترحة بأول كلمة ترد إلى ذهنه، فيسجل الكلينيكى الإجابة وزمن الرجع وبعض الملاحظات المتصلة بالسلوك الإجمالى للشخص، ولكن هذه الطريقة لا تستخدم فى الوقت الحاضر إلا نادرًا، سيان فى صورتها القديمة التى تستند إلى قوائم من الكلمات المعدة من قبل أو فى صورتها الحديثة حيث تقود الكلمة المعطاة للمفحوص إلى كلمة يجيب بها فنقدمها إليه من جديد فتقود إلى كلمة جديدة

وهكذا على نحو ما يحدث فى تفسير الأحلام. فكلا الطريقتين قليل الفاعلية بالقياس إلى الطرائق الأخرى المتاحة.

ويخطئ البعض ولا شك حين يتوهم بساطة الظاهرة هنا، فتدخّل ميكانزمات الدفاع والمقاومة فى شتى صورها يبعُد بها عن البساطة المزعومة، فحين تتلاحق الكلمات المقترحة بصورة سريعة يمكن للدفاعات أمام الكلمة الهامة أن تضطلع بتأجيل الاستجابة الحقيقية فيستجيب فى التو بكلمة حيادية بينما يستجيب بعد كلمتين أو ثلاث كلمات، بالكلمة التى اضطلعت المقاومة بتأجيلها. ومعنى هذا أن الإجابة الحقة لا تظهر أمام كلمتها وإنما أمام كلمة أخرى من الكلمات التالية. وثمة صور أخرى للمقاومة منها أن يجيب الشخص بكلمة مرادفة أو باسم النوع الذى تدخل الكلمة تحته أو بتعبير من التعبيرات الثقافية الشائعة وما إلى ذلك من استجابات منطقية دفاعية. وهكذا تعتبر اختبارات تداعى الكلمات مسائلة تاريخية ليس غير.

(٢) اختبار إكمال الجمل وإتمام القصص:

نقوم فى العادة بتقديم جملة ناقصة إلى المفحوص ونطلب إليه أن يقوم بإكمالها على النحو الذى نجده فى اختبار " ساكس"، وعادةً ما تشتمل الجملة على كلمة هامة ضمن إطار موجه من قبيل " كنت أتمنى لو كان أبى. "، " أشعر بالقلق عندما.."، " يعترينى الشعور بالذنب إذا.." إلخ. وكذلك الحال بالنسبة إلى إتمام القصص عندما نقدم إلى المفحوص عبارة تصلح بداية للعديد من القصص وذلك من قبيل " وكانت الشمس على وشك الغروب عندما انطلق الزورق بى وهى تجلس إلى جانبى على صفحة النيل الهادئة.."، و" أخيرًا استطعت الحصول على العصا السحرية وأمسكت بها.. ". وهذه الاختبارات وخصوصًا فى صورة إتمام القصص لا تختلف فى شئ عن اختبارات التات وإن كانت أقل شمولًا بالقياس إليه، إنها تفيد فى الحصول على فكرة استطلاعية عن المفحوص بالإضافة إلى سهولة اندماجه فيها بحيث لا يتنبه إلى الطابع المصطنع لموقف الاختبار. ومن الأفضل

تطبيقها عن طريق الكتابة ومن الممكن استخدامها بصورة جماعية ولكنها على أية حال تعد محدودة النتائج بالقياس إلى التات.

(٣) اختبار الرورشاخ:

تتلخص فكرة الرورشاخ فى استخدام بقع الحبر للكشف عن العمليات النفسية التى تميز شخصية الفرد الذى يقوم بإدراكها. ولقد كان تأويل البقع يستخدم فى القديم للتنبؤ بالمستقبل مما نجد بعض مخلفاته فى تأويل رواسب القهوة والزاج الأبيض(الشبّة الزفرة).ولقد نبه " بارتلت " عام ١٩٠٦ إلى وجود وصلة بين نوع الإجابة التى يقدمها الشخص وبين حياته العاطفية الخاصة.

ومن المعلوم أن رورشاخ قد انتهى إلى لوحاته العشر بعد عشرة أعوام من التجريب الأعمى. ويستند هذا الاختبار أساسًا إلى تأويل الأساليب الإدراكية فلا يلعب تأويل المضمون إلا دورًا ثانويًا. وعلى الرغم مما يطبع هذا الاختبار من اهتمام بحساب الدرجات فإنه مع ذلك اختبار دينامى فى صميمه، ينتهى بنا إلى لوحة كلينيكية تشخيصية.

تعتبر هذه الإجابات بمثابة عينة لطريقة الشخص فى الاستجابة إزاء جملة من مواقف الحياة المختلفة، لقد كانت تأويلات رورشاخ كما قلنا تستهدف فى البداية التشخيص الفارق لمختلف صور العصاب، فكان ينتهى إلى تشخيص نوع العصاب عند الفرد. ونظرًا لأن لوحات الاختبار لا تتيح تدخل الدفاعات فقد وفق الرورشاخ إلى حدٍ كبير فى تحقيق ما كان يستهدفه.

ومن الصحيح أن رورشاخ قد نحا بتفكيره منحى أقرب إلى التنميمية منه إلى الدينامية. ولعل هذا يرجع إلى ما كان سائدًا فى ألمانيا من دراسات تنميطية تستهدف تصنيف الشخصيات فى أنماط. فعلى سبيل المثال نجد أن تأويل الإجابات تأويلاً يستند إلى المنطقة يساير النزعة الشائعة عند علماء الأنماط والتى ترى فى الإجابات الإجمالية التى تنصب على البقعة كلها ما يشير إلى الميل إلى التجريد والتعميم، بينما تفصيل الأجزاء يشير إلى النزعات العملية أما الإغراق فى التفاصيل فإنه يشير إلى

عدم السوية، وكذلك فكرة التقابل ما بين الشكل واللون فإنها من الأفكار الشائعة فى علم النفس الألمانى حيث يرتبط اللون بالانبساطية الاندفاعية والهستيرية بينما الشكل يرتبط بالجوانية العقلانية والقهرية. أما الإجابات التى تستند إلى الحركة(الكنيستيزيا) فتشير إلى ثراء الإمكانيات الداخلية والاستعدادات الطبيعية الجوانية. ولكن مهما يكن من أمر هذه النظرات التنميطية والاعتماد على الأرقام والإحصاء. فإن الاختبار يستند فى أساسه إلى الدينامية بمعنى الأساليب الإدراكية التى يستجيب بها الشخص إزاء مواقف الحياة. ويتضح ذلك من أن الاختبار لا ينتهى إلى مجرد تحديد نمط للشخص ولا تحديد مكانه بالنسبة إلى الآخرين وإنما يقدم عنه لوحة كلينيكية تشخيصية.

تتباين طريقة استخدام هذا الاختبار على الرغم من محاولات عديدة لتوحيدها إلى حد أن الرموز المستخدمة ما زالت تختلف من بلد إلى آخر، فبينما يفضل البعض أن يستلقى الشخص أثناء إجابته نجد البعض الآخر يفضل أن يجلس الشخص فى مواجهته ويفضل البعض الثالث أن يكون إلى الوراء من الشخص ليستطيع النظر إلى اللوحة فى استبعاد للخجل أو الحرج. وتحرص الغالبية على استبعاد العوامل الدخيلة التى قد تؤثر على طبيعة الإجابات وذلك كالأصوات أو الإضاءة غير العادية، وأما قياس زمن الرجع فيتم بدقة بالنسبة إلى كل إجابة وكل لوحة.

أما صعوبة إفهام الشخص ما ينبغى أن يفعله تدفع البعض إلى التضحية باللوحة الأولى ليتخذها مثالًا يشرح عليه. ولكن هذا يؤثر على التأويل فى تتابعه التلقائى الذى أراده له رورشاخ. ومن هنا فإن الغالبية تتبع طريقة " كلوبفير" فى التوضيح بعبارة كهذه: " كثير من الناس يرى فى هذه البقعة كثرة من الأشياء فماذا ترى أنت؟ " وينبغى أن يحرص الأخصائى على ان يتبع طريقة موحدة بعينها فى تقديم اللوحات إلى الشخص فلا يقدم الواحدة مثلًا معدولة والأخرى مقلوبة وإن كان عليه أن يترك الحرية للشخص فى أن يغير من اتجاه اللوحة كما يشاء.

وثمة مشكلة تتصل بصعوبة تحديد الشكل بمعنى تحديد المنطقة التى ينصب عليها إدراك الشكل، فلو طلبنا إلى الشخص أن يحدد المنطقة فى نهاية كل لوحة فإن

ذلك سيؤثر ولا شك على تتابع الإجابات. أما إذا طلبنا إليه ذلك فى نهاية الاختبار فستتعرض تحديداته لتأثير الذاكرة والنسيان، ومع هذا فالغالبية تفضل اتباع هذا الحل الأخير. أما فيما يتصل بالأشكال الشائعة فإن البعض لا يتحرج من أن يوحى إلى الشخص بها حتى يتبين ما إن كان الشخص قد رآها وأحجم عن الإدلاء بها لتفاهتها وظهورها الواضح أو أنه حقًا لم ينتبه إليها.

ويتم تسجيل الإجابات باستخدام الرموز، فلو أدرك الشخص البقعة كلها فى إجمالها سجلنا بالإنجليزية W، أو بالفرنسية G، ولو انصب إدراكه على جزء كبير سجلنا D، أما فى حالة جزء تفصيلى أو قليل الأهمية فنسجل DD، وهذه الحالة الأخيرة يمكن أن تتخذ صورًا مختلفة فلو أدرك الشخص أرضية اللوحة على أنها الشكل سجلنا dd-d1 إلى غير ذلك.

(٤) اختبار التات: (إدراك الثيمات) (١)

ابتدع " موراى ومرجان " هذا الاختبار عام ١٩٣٥، وهو يتألف من ثلاثين لوحة تشتمل كل واحدة فى الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص فى مواقف غير محددة مما يسمح بإدراكها على أنحاء مختلفة وبينها لوحة بيضاء. بعض هذه اللوحات خاص بجميع الذكور ويحمل الرمز B.M " ص. ر"، وبعضها الآخر خاص بالذكور فيما فوق ١٤ سنة ويحمل الرمز M " ر" بينما بعضها الثالث خاص بالذكور فيما تحت ١٤ سنة ويحمل الرمز B " ص ". وهناك لوحات خاصة بجميع الإناث وتحمل الرمز GF " ب. أ "، بينما توجد لوحات خاصة بالإناث فوق ١٤ سنة وتحمل الرمز F " أ " ولوحات خاصة بالإناث تحت ١٤ سنة وتحمل الرمز G " ب ". ويرى " مخيمر " عدم ضرورة الالتزام بهذه التحديدات، فكثيرًا ما يتوحد الرجال ببطلات القصص وتتوحد النساء بأبطال القصص، فليست العبرة فى الذكورة والأنوثة بالأساس التشريحى بل بغلبة السادية أو المازوشية.

نطلب إلى الشخص أن يبتدع قصة عن منظر اللوحة ونفهمه أن القصة لابد وأن

---

(١) الثيما : تعنى الموضوع المحورى الذى تدور حوله الأحداث، ومن هنا يحسن تسمية التات باختبار إدراك الثيمات، فتلك تسمية أدق من الإدراك الداخلى للموضوع ومن اختبار تفهم الموضوع .

تنطوى على ماضى نتبين منه ما حدث حتى أصبح الموقف على ما هو عليه الآن، كما لابد وأن تنطوى القصة على نهاية توضح ما ستنتهى إليه الأحداث. نعطى اللوحات العشرين على جلستين تستمر كل منها ساعة ولا يحدد عادةً وقت لكل لوحة، ولكننا نحاول عندما يقف الشخص عند مجرد وصف اللوحة أن نستثيره بأسئلة من قبيل " كيف؟ "، و " متى؟ "، و " ما السبب؟ "، " ثم ماذا؟ ".. إلخ، أما فيما يتصل باللوحة البيضاء فنطلب إلى الشخص أن يتخيل بنفسه المنظر ثم يبتدع بعد ذلك قصة عنه. وينبغى فى رأى " مخيمر" أن تكون الإجابة كتابةً لما ينطوى عليه الشطب والخطأ والتصحيح من دلالة! كما يستحسن إن أمكن أن يعطى المفحوص لكل قصة العنوان الذى يراه. وقد سبق أن رأينا ما يشير به " مخيمر" من ضرورة تكيف الكلينيكى مع كل حالة وإن كان يفضل فى العادة أن تبدأ القصص باللوحتين(١٠، ١٣) لتبين اتجاه المفحوص من العاطفية والإنسالية ثم يأتى دور اللوحة(واحد) لتبين موقفه من الخصاء وبعد ذلك تأتى اللوحتان(٦) و(٧) تبعًا لجنس المفحوص لتبين موقفه من الأوديبية، مما يعتبر أساسيًا لتفسير اللوحات السابقة واللاحقة. يكون بعد ذلك الانتقال إلى اللوحة(٨ ص ر) لتبين العدوانية، ثم يأتى دور اللوحتين(٩)،(١٢) تبعًا لجنس المفحوص لتبين موقفه من الجنسية المثلية، وتبعًا للحاجة يمكن أن ننتقل إلى اللوحتين(١١)،(١٨ ص. ر) لتبين موقف المفحوص من القلق، ثم إلى اللوحة(١٢ ص. ب) لتبين موقفه من التفاؤل، وأخيرًا تكون اللوحة(١٥) التى يمكن أن تحدد موقفه من التشاؤم.

وتبعًا للحالة أيضًا يمكن الاستعانة بطريقة إتمام القصص بحيث نعطى للمفحوص عبارة تنطوى على إطار موجه ويكون عليه بعد ذلك إتمام القصة. وقد استخدم " مخيمر" التات اللفظى مع العميان ثم مع المبصرين فكشف عن فاعلية لا تختلف بحال عما يمكن أن يكون عليه الأمر عند استخدام لوحات التات.

وينبغى تسجيل ملاحظات عن السلوك الإجمالى للشخص، وعن مناسبات التردد أو الصمت وعلامات الدهشة والتعليقات المختلفة. ويمكن بعد الانتهاء من الاختبار أن نستوضح الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نقاط. ولابد لفهم

الإجابات وتشخيص الحالة من أن نطلب إلى الشخص الكثير من المعطيات عن تاريخ حياته. وينبغى أن ننظر إلى الإجابات وسلوك الشخص بحسبانهما وحدة كلية. وينبغى التنبه إلى أن التات اختبار كلينيكى بمعنى الكلمة يستند فى تأويله إلى مفاهيم السيكودينامية بعيدًا كل البعد عن حساب التواترات الذى تقوم عليه استمارة " بيلاك ". ومن هنا فإن تأويل قصص التات يحتاج فى العادة إلى كلينيكى متمرس لا يشرع فى التأويل إلا بعد أن يفرغ من تاريخ الحالة ومن قراءة لكل القصص التى كتبها المفحوص. فكثيرًا ما تنطوى قصة لاحقة على مفتاح التأويل الدقيق لقصة سابقة، وكذلك الحال بالنسبة إلى معطيات تاريخ الحياة وما يتمخض عنه تفسير بعض أحلامه.

أسس التقييم باستخدام الطرق الإسقاطية:

ويرى البعض أن هناك أربعة أسس تفيد فى عمليات التقييم باتباع الطرق الإسقاطية هى:

١ – تعتبر هذه الطرق حرة وبعيدة عن المؤثرات البيئية أو الثقافية.

٢ – يسهل استجابة المفحوص لهذه الطرق مما يساعد على سرعة كشف مميزاته وخصائصه.

٣– لا يجب أن تستخدم تلك الطرق فى جو رسمى بحيث يسبب هذا الجو نوعًا من التوتر لدى المفحوص.

٤ – يمكن استخدام تلك الطرق بجانب بعض الطرق الأخرى كالملاحظة[١].

---

(١) من المحاولات الرائدة في استخدام اختبارات لعب الأطفال TOY TESTS محاولة " لوين فيلد " LOWEN FELD في انجلترا عام ١٩٣٩، وقد تم تعديل هذا الاختبار ومراجعته وتقنيته بواسطة " بوهلر " BUHLER" وزملائه سنة ١٩٥١، وبولجار وفيشر BOLGAR& Fischer عام 1947، ويتكون هذا الاختبار الإسقاطي من ١٥٠– ٣٠٠ شكل مختلف كالمنازل والأفراد، والحيوانات والأشجار، والسيارات وأشياء أخرى موجودة خارج المنزل وداخله، ويطلب من الأطفال بناء كل شيء يحبونه مستخدمين في ذلك هذه الأدوات ومنضدة كبيرة. وقد استخدم هذا الاختبار بنجاح في تشخيص اضطرابات الأطفال وعلاجهم عن طريق أسلوب اللعب (انظر: طلعت حسن عبد الرحيم، ١٩٩٠، اختبارات اللعب ص٩٧).

وتستند الأساليب الإسقاطية ـ بصفة عامة ـ على افتراض مؤداه أن الأطفال يمكن أن يكشفوا عن رغباتهم، اهتماماتهم، اتجاهاتهم، كراهياتهم، صراعاتهم العاطفية على نحوٍ أكثر وضوحًا،عندما ينخرطون فى أنشطة خاصة بالتعبير الحر. فالبواعث والصراعات المستترة أو الكامنة يمكن أن تصبح ظاهرة خلال مختلف أشكال التعبير، كاللعب بالدمى، الرسوم، بقع الحبر، والنحت، وتحديد الصور المبهمة أو الغامضة والتعرف عليها. والقصص المكتوبة والشفهية.

وقد قام الباحثون بتصميم عدد من الأساليب الإسقاطية ـ كلعب الدمى أو العرائس وغير ذلك من مواقف بيئية حرة نسبيًا، بهدف تجنب أو تلافى المصاعب الكامنة فى طبيعة التعبير اللفظى، الذى قد تتطلبه بعض أدوات جمع البيانات كالمقابلة مثلًا. واستخدمت هذه الأساليب بالفعل فى دراسة سمات شخصية الأطفال وخصائصهم الاجتماعية، وقد تقبل الباحثون فى مجال علم نفس النمو الطرق الإسقاطية الحديثة التى نشأت على نحو مباشر من مفاهيم التحليل النفسى. ومن ثم فقد استخدمت هذه الطرق على نطاق واسع كأداة من أدوات البحث فى هذا المجال، الأمر الذى أدى إلى زيادة فهمنا لصراعات الأطفال، ومشاعر العدوان لديهم، وما قد يعانون من مشكلات نفسية.

حدود الأساليب الإسقاطية:

والأساليب الإسقاطية شأنها فى ذلك شأن أدوات جمع البيانات بصفة عامة قد يوجَّه إليها بعض الانتقادات إلا أنها مع ذلك تتمتع بعديد من المميزات، وهذا يمكن توضيحه على الوجه التالى: تتميز الأساليب الإسقاطية عن غيرها من الأدوات بخصائص من أهمها:

أ ـ عدم إدراك المفحوص للهدف من الاختبار الإسقاطى فهى أقل قابلية للتزييف.

ب ـ ثراء الاستجابات التى تصدر عن المبحوث أو المفحوص.

ج ـ حساسية الكشف عن بعض الجوانب اللاشعورية الكامنة فى الشخصية.

د ـ تكشف عن بعض جوانب الشخصية.

هـ ـ تتسم هذه الأساليب بالتحرر من مؤثرات البيئة الثقافية والحضارية والاجتماعية فهى اختبارات غير متحيزة ثقافيًا: Culture Fair Tests(طلعت عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٩٥ ـ ٩٦).

أما أوجه الانتقادات التى توجه إلى هذه الأداة فهى أن البعض يرى أنه من الصعب عادة تقييم الأساليب الإسقاطية بدقة، وذلك بسبب المشكلة الخاصة بإمكانية التحقق من صدق ما يمكن أن يتوصل إليه الباحث من استنتاجات أو استدلالات؛ إذ أن هذه الاستنتاجات تبدو بعيدة عادة عن البيانات المستخدمة فى التوصل إليها. ومع ذلك –فقد قطعت الطرق والأساليب الإسقاطية شوطًا كبيرًا نحو حل مثل هذه المشكلات النظرية ـ المنهجية.

(١٠) **مقاييس التقدير** Rating Scales:

يشير "كيرلينير" Kerlenyer إلى أن مقاييس التقدير تعطى أحكامًا على السلوك المدرك عن طريق الحواس فى دراسة نمو الطفل. ويكون قياس أو تقدير الصفة المدروسة بوضع إشارة(√) إلى جانب الإجابة التى يراها أكثر انطباقًا وهى كالتالي:

(١) دائمًا.(٢) أحيانًا.(٣) نادرًا.(٤) أبدًا.

وتقوم هذه الأداة على افتراض مؤداه أن هناك الكثير من جوانب الحياة العقلية المعقدة لا يخضع للقياس المباشر. ومن ثم يمكن دراستها بطرق محدودة بواسطة الاختبار. ولتحليلها كثيرًا ما نستخدم مقاييس التقدير. وتنقسم تلك المقاييس عادة إلى نوعين مهمين: الأول المقارنة المباشرة أو غير المباشرة بين الأفراد وذلك للمؤثرات أو الصفات أو للاستجابات موضع الدراسة، والثانية عمل مستويات لجوانب الحياة أو لسلوك الفرد، ووضع الطفل فى المستوى الخاص به.

ويعتبر إجراء الترتيب Ranking Procedure أقل طرق التقدير تعقيدًا وهو يمثل أداة للقياس يستخدمها كل فرد يكون بصدد إجراء مقارنات بين سلوكين أو أكثر فى حياته اليومية. وعندما يُستخدم هذا الإجراء فى مجال علم نفس النمو. فإن الباحث

لابد أن يلاحظ الأطفال فترة زمنية ـ قد تطول إلى عدة أيام ـ ثم يحدد لأولئك الأطفال مواضع ترتيب تدريجية: Rank Order Position(أى يحدد الأول، الثانى، الثالث، وهكذا) فيما يتعلق بسمة معينة من سمات الشخصية كالابتكارية مثلاً. ونظرًا لعدم وجود اختبار مقنن لقياس الابتكارية فإن مثل هذا الترتيب التقريبى يمكن أن يكون أكثر نفعًا وفاعلية من الملاحظات العابرة غير المنظمة ويمكن استخدام هذه الترتيبات كمحك لقياس صدق مقاييس أخرى تصمم لقياس هذه الصفة أو الخاصية.

وتوفر مقاييس التقدير ـ على الرغم من أنها تمثل أدوات بسيطة ـ بيانات مفيدة عن سلوك الأطفال ونموهم النفسى. ويمكن أن نتصور بسهولة أن كل من إجراءات الترتيب والتقدير لها حدودها كأداة علمية، ولعل من أهم هذه الحدود وأخطرها تأثيرًا آراء الملاحظ المسبقة وتحيزاته على ما يبديه من تقديرات وهذه أمور يصعب استبعادها وتجاهلها. وقد يكون بعض الملاحظين على دراية وعلم بأبعاد سلوكية معينة، أكثر من علمهم ودرايتهم بأبعاد سلوكية أخرى. ومن ثم تأتى بعض التقديرات أكثر نفعًا من بعضها الآخر. أضف إلى ذلك غياب الموضوعية فى هذه الطريقة إلى حد كبير، إذ قد تؤثر الانطباعات العامة للشخصية على القائم بعملية التقدير المشار إليها، كما أن ذاتية الباحث قد تفرض نفسها فمثلاً إذا أعجب الباحث سلوك أحد الأطفال أثناء الملاحظة فإنه يكون أكثر ميلًا إلى أن يقُدّر سلوك هذا الطفل بالإيجاب، وإذا كره طالبًا فيكون أكثر ميلًا لأن يقدر سلوك هذا الطالب بالسلب. إلا أنها على أية حال مقاييس سهلة الاستخدام وتحتاج إلى وقت أقل من الطرق الأخرى لتنفيذها ويمكن تطبيقها بشكل فردى أو جماعي.

وعلى الرغم مما يمكن أن تنطوى عليه البيانات التى نحصل عليها من استخدام مقاييس التقدير من دقة كبيرة فى الظاهر بسبب ما توفره من قيم وما تتيحه من تحليلات إحصائية. فإن الباحث ينبغى ألا يقصر نفسه فى دائرتها، بل يحاول أن يحصل على ما يتطلع إليه من بيانات مستخدمًا طرقًا وأساليب أخرى.

(١١) **الاختبارات والمقاييس** Tests and Scales:

لئن كان البحث فى ظاهرة النمو يستهدف ـ أساسًا ـ تحديد معايير نمو الإنسان حتى يستطيع رعايته وتوجيه مساره، فإنه يترتب على ذلك أن نجد الباحثين لا يكتفون بمجرد الوصف الظاهرى لمختلف جوانبه عن طريق ملاحظة التغيرات التى تطرأ عليها بفعل النمو، وإنما يحاولون أن يحددوها كميًا، مما يسهل المقارنة ويبين بدقة مدى النمو، وهم فى ذلك يقسمون مسار هذا النمو إلى وحدات مقننة متعارف عليها مستخدمين المقاييس والاختبارات السيكولوجية المختلفة المقننة- التى تتمتع بالصدق والثبات-كوسائل موضوعية دقيقة لقياس سمات سلوكية معينة لدى الطفل، أو متابعة هذه السمة قياسًا وتحديدًا بطريقة كمية. ومن بين المقاييس والاختبارات المستخدمة فى هذا الصدد ما يلى:

أ ـ فى الناحية الجسمية: توجد مقاييس الوزن، الطول، النمو العضلي.

ب ـ فى الناحية الحركية: نجد مقاييس المشى، الجرى، زمن الرجع Time of Reaction.(١)

---

(١) تتطلب المهارات الحركية تتابعًا فى الأفعال وبالتالى يكون لها أبعادًا ومنية ويسمى ذلك "زمن الرجع" "REACTION TIME" وعادة ما يحدث ذلك مع عناصر ومركبات عديدة. وأحد هذه العناصر هو وقت الحركة MOVEMENT TIME وهو الوقت الذى ينقضى بين بداية الفعل ونهايته، وعنصر آخر يسمى وقت القرار DECISION TIME وهو الوقت الذى ينقضى بين مثير الفعل والحركة الأولى.ولقد أشارت عديد من الدراسات فى هذا المجال أنه بتقدم الأعمار الزمنية للأطفال نجد بالتالى اختلافًا فى تقدير وأوقات حركاتهم ففى إحدى الدراسات أعطى الأطفال فيما بين ٤-١٦ سنة مهمتان لقياس زمن الرجع، فى إحدى هذه المهام قدمت عشر أنغام مرتفعة، وعشر أنغام منخفضة وذلك على فترات متدرجة من ١٠-٢٥ ثانية، وسُئِلَت الحالات أن تضغط على أزرار بأقصى سرعة ممكنة عند تغيير النغم وفى المهمة الثانية سُئلت الحالات أن تضغط على الزرار بأقصى سرعة ممكنة عند سماعهم النغمة العالية فقط، وأعطى كل طفل درجتان واحدة لسرعة الاستجابة والأخرى لتنوع الاستجابة من محاولة لأخرى. ولقد وجد أن هناك نقصانًا تدريجيًا فى زمن رد الفعل مع التقدم فى العمر الزمنى فبالنسبة للأطفال الصغار كانت حركة زمن الرجع تستغرق ٧٥ ثانية وبالنسبة للأطفال الأكبر كانت ٢٥ ثانية، ولقد حدث النقصان الأكبر فى وقت حركة زمن الرجع

جـ ـ فى الناحية الحسية: نجد اختبارات السمع والبصر واللمس والإحساس بالضغط.

د ـ فى الناحية العقلية المعرفية: نجد اختبارات القدرات (الذكاء والقدرات الطائفية) والتحصيل والتفكير والانتباه والتذكر.

هـ ـ فى الناحية الانفعالية: نجد اختبار السلوك الاجتماعى والنضج الاجتماعى (فاينلاند)، والسلوك التكيفى والمكانة السوسيومترية للفرد داخل جماعة الفصل أو جماعة النشاط.

ز ـ فى جانب الشخصية ككل: نجد اختبارات السمات (كاتل، أيزنك) واختبار الشخصية المتعدد الأوجه والاختبارات الإسقاطية مثل اختبار رورشاخ وتفهم الموضوع للكبار و الصغار (التات والكات) واختبارات اللعب (عبد الفتاح صابر، ١٩٨٨: ٥٢ ـ ٥٣).

وبصفة عامة يمكن القول أن الاختبارات النفسية والمقاييس توفر معلومات مفيدة فى التطبيق العملى فى مجال توجيه الأطفال، كما أنها تفيد كثيرًا فى الدراسة المقارنة لنمو قدرات الأطفال أو سمات شخصياتهم فى المراحل المختلفة أو فى القطاعات البيئية المختلفة. كما أنها توفر بيانات مهمة للغاية بالنسبة للباحثين الذين يسعون لدراسة العلاقات المتبادلة بين جوانب سلوك الأطفال، وتأثير مختلف الظروف البيئية على النمو النفسى للأطفال، ويوجد لدى علماء نفس النمو سعيًا دائمًا ومتصلًا بهدف التوصل إلى مقاييس إضافية جديدة لقياس الأبعاد المتعددة (المركبة) فى سلوك الأطفال ونموهم. وهم فى سعى مستمر أيضًا بهدف التوصل إلى أساليب إجرائية وقياسية، يمكن أن تحسن أو تزيد من ثبات وفعالية ما يتوافر لدينا حاليًا من اختبارات ومقاييس.

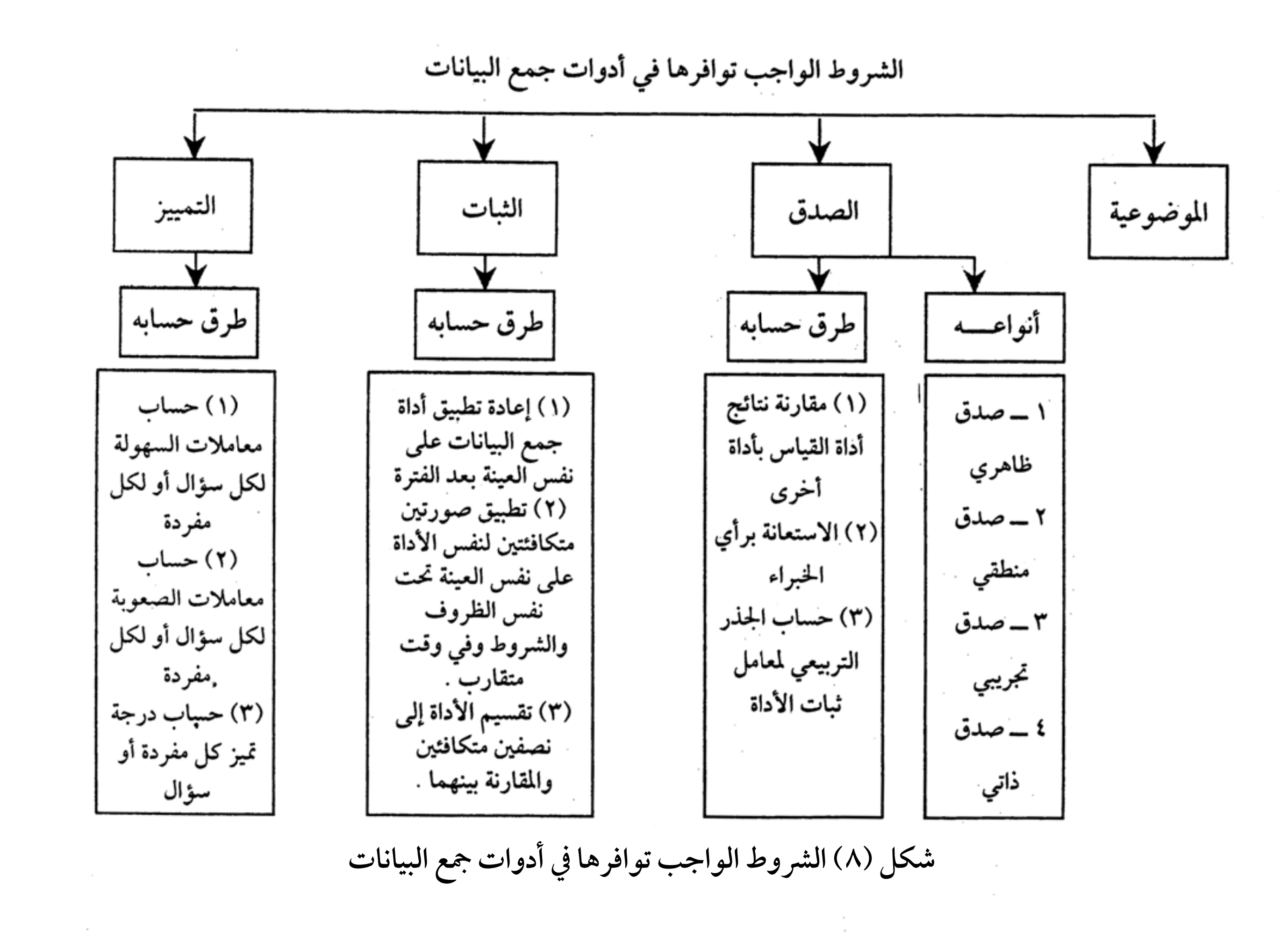
(زمن رد الفعل) فيما بين ٤-٩ سنوات كما كانت النتائج متشابهة فى مهمة وقت تقرير زمن الرجع حيث أشارت أن الزمن المستغرق كان ١.٣ دقيقة بالنسبة للأطفال الصغار وكانت ٣٥ ثانية بالنسبة للأطفال الكبار (عادل الأشول، ١٩٨٢، ٣٤٤ ـ ٣٤٥).

كلمة ختامية:

هذه بعض الأدوات والوسائل البحثية التى يلجأ إليها الباحثون فى المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية فى دراساتهم للأطفال والمراهقين والراشدين وحتى المسنين. ويجب أن نشير هنا إلى أن كل أداة من هذه الأدوات وكل وسيلة من تلك الوسائل لها عيوبها ونقائصها، بل هناك بعض العقبات التى قد تعترض تطبيق بعضها فى ظروف خاصة.

وعلى هذا فمن الأفضل أن يستخدم البحث أكثر من أداة واحدة، بل تكاد الدراسات المستفيضة الواعية لا تخلو من اشتمالها على أكثر من أداة واحدة، وبذلك تمدنا هذه الأدوات وتلك الوسائل بالمعلومات والحقائق العلمية التي تتسم بالأصالة والجدة والموضوعية عن السلوك الإنساني وخصائصه.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الأدوات تطبق أو تستخدم إذا توفرت فيها الشروط التى حددها الباحثون والمتخصصون على اختلاف منطلقاتهم النظرية. والشكل التالى يلخص الشروط الواجب توفرها فى أدات جمع البيانات.



شكل (٨) الشروط الواجب توافرها في أدوات جمع البيانات

الفصل السابع

البحث العلمى فى ميدان التربية الخاصة

(أو مناهج البحث العلمى والممارسة القائمة على البرهان)

ملخص الدراسة

أولاً : مقدمة الدراسة

ثانيًا: التبرير المنطقى لتعدد طرق ومناهج البحث العلمى فى ميدان التربية الخاصة.

1. التصور الحالى للبحث فى ميدان التربية(بوجه عام).
2. التعقيد(تعقد عملية البحث) فى ميدان التربية الخاصة كحقل من حقول البحث العلمى.
3. تاريخ البحث فى ميدان التربية الخاصة.
4. تعدد طرق ومناهج البحث أمر مهم وحيوى فى البحوث والدراسات بميدان التربية الخاصة.

ثالثًا : مؤشرات الجودة فى منهج البحث.

رابعًا : الممارسة القائمة على الدليل والبرهان :

- تحديد الممارسة القائمة على الدليل والبرهان.

خامسًا : من أين نبدأ؟

سادسًا : خلاصة واستنتاج.

ملخص الدراسة :

يقدم هذا المقال سياقًا لتطوير مؤشرات لجودة البحث وخطوط هادية أو إرشادات للبرهنة على ما تزوده الممارسة الفعالة لمختلف مناهج البحث. فالتصور الحالي للبحث العلمي في مجال التربية، والتعقيد الذي تتصف به عملية إجراء البحث في سياقات التربية الخاصة أمر يحمل في طياته ضرورة تطوير مؤشرات للجودة. ويمكن النظر إلى برامج البحث في مجال التربية الخاصة باعتبارها تحدث في مراحل تنتقل فيها من البحث الوصفي المبدئي. Initial Descriptive research إلى البحث التجريبي السببي Experimental Cousol research ثم أخيرا إلى البحث الذي يفحص العملية التي قد تؤثر في تبني الممارسة وتطبيقها على نطاق واسع. وفي كل مرحلة تظهر في الأفق أسئلة بحثية مختلفة ذات صلة ومن ثم تكون هناك حاجة إلى منهجية بحثية مختلفة للإجابة عن هذه الأسئلة.

أولًا : مقدمة الدراسة :

هناك سؤال ـ يتعين طرحه في بداية هذا المقال ـ يقول نصه هل ينبغي أن تكون الممارسة في مجال التربية الخاصة موجهة بالعلم؟

الإجابة التي يتفق عليها معظم الباحثين هى " نعم"، ولكن التفاصيل عسيرة. ذلك لأن المبادرات الرئيسية في المجالات الأخرى مثل الطب والرعاية الصحية المتكاملة وعلم النفس تسعى إلى تعريف ونشر الممارسات التي ثبتت فاعليتها علميًا. وفي ميدان التربية، فإن السياسات القومية مثل " قانون التعليم لكل طفل"[*] يفرض

(*) قانون "No Child Left Behind" (NCIB) هو قانون أمريكي يعتبر التعليم حق لكل طفل، فلا طفل يتخلف ولا طفل يُنحىَّ جانباً مهما كان مستوى ذكائه أو مستواه العقلي أو حالته الاجتماعية أو الاقتصادية أو الصحية.

على المعلم استخدام ممارسات تدريسية وتعليمية ثبتت فاعليتها ثبوتًا علميًا. وبالإضافة إلى ذلك، هناك اهتمام بجودة البحث العلمي في مجال التربية وهناك اختلاف بشأن نوعية المعلومات العلمية التي يمكن قبولها كبراهين أو أدلة علمية(White & Smith، 2002).

وهناك تقرير موثق عن مجلس البحث القومي National Research Council(NRC) يبين أن العلم في مجال التربية يتكون من أنماط مختلفة من الأسئلة، وأن هناك حاجة إلى منهجية بحثية مختلفة لمخاطبة هذه الأسئلة Shavelson & Towne 2002).وعلى النقيض، هناك وكالات ومنظمات أخرى لتجميع الأبحاث(مثل دار قواعد البيانات البحثية التربوية(WWC) What works Clearinghouse والتي ركزت بصفة أساسية على مسألة فاعلية الممارسة، واقترحت أن "المعيار الذهبي" "gold Standard"لمخاطبة هذه المسألة هو نمط مميز من المناهج البحثية وهو تصميم المجموعات التجريبية العشوائية Randomized Experiment group designs(تسمى أيضا بالتجارب الاكلينيكية العشوائية، Randomized Clinical trials عن WWC 2003ب).

وفي يناير ٢٠٠٣، قام قسم البحوث والدراسات في مجلس الأطفال غير العاديين بتأسيس قوة عمل مكلفة بالتعامل مع هذه التفاصيل العسيرة عندما تطبق في مجال التربية الخاصة. بدأت قوة العمل مهمتها بافتراض أن هناك أهمية لوجود أنماط مختلفة من الأسئلة البحثية لبناء وتوثيق فاعلية الممارسات، وأن هناك ضرورة لوجود أنماط مختلفة من طرق البحث للإجابة عن هذه الأسئلة. وحددت مجموعة العمل أربعة أنماط من طرق ومناهج البحث في ميدان التربية الخاصة وهي:(أ) مجموعة تجريبية.(ب) مجموعة ارتباطية.(ج) فرد في عينة الدراسة.(د) تصميمات كيفية. وكان على مجموعة العمل تأسيس مؤشرات للجودة لكل منهج بحثي، واقتراح كيف يمكن استخدام دليل من كل منهج بحثي في تعريف وفهم الممارسات الفعالة في ميدان التربية الخاصة؟ وسوف تصف الفقرات الأربعة التالية في قضيتنا هذه ـ أعني قضية الأطفال غير العاديين ـ مسألة مؤشرات الجودة ثم تزود القارئ

بإرشادات عن كيف يسهم كل منهج بحثي بإقامة الدليل على فاعليـة الممارسـات في ميدان التربية الخاصة؟

تزود الدراسة التي بين أيدينا الآن بسياق وتفسير منطقي لهذا السعي. فنبدأ بمناقشة التعددية في أهمية مناهج البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة، ثم نبحث جهود تحديد منهجية بحثية عالية الجودة، ثم ندرس المبادرات في مجالات الطب والتربية لتعريف وتحديد الممارسة القائمة على الدليل. وفي النهاية نختم عملنا بإثارة قضية مهمة وهى أن البحث والتنمية للممارسات الفعالة في التربية الخاصة تسير جنبًا إلى جنب مع منهاج البحث الذي يلائم الأسئلة التي تطرح نفسها في مواضع مختلفة على هذا المتصل. ومن المهم أيضًا التسليم بأن البحث الأساسي برغم أنه يعتبر اللبنة الأولى لتنمية الممارسات الفعالة وبرغم أهميته الحرجة بالنسبة للعاملين في ميدان التربية الخاصة، إلا أن القضية التي نخاطبها في هذه المقالة هى قضية أكثر صلة بالبحث التطبيقي.

ثانيًا: التبرير المنطقي لتعدد مناهج البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة:

Rationale for Multiple Scientific Research Methodolagies in Special Education:

يقوم هذا التبرير المنطقي على التصور الحالي للبحث في ميدان التربية وما يتصف به ميدان التربية الخاصة من تعقيد. ولقد أثمرت الدراسات السابقة والتراث البحثي في ميدان التربية الخاصة عن تعريف وتحديد الممارسات الفعالة، وذلك عند توظيفها للمناهج البحثية المتعددة.

(١) التصور الحالي للبحث في ميدان التربية:

Current Conceplualization of Research in Education

تركز السياسات التربوية اليوم بصفة أساسية على تحسين جودة التربية والتعليم لجميع أطفال أمريكا. وهذه السياسة التي تتمثل في قانون "التعليم حق لكل طفل" تجبر التربويين على استخدام " ممارسات تدريسية ثبتت فاعليتها وجدواها "(عن وزارة التربية والتعليم الأمريكية ٢٠٠٣).ولكن طالب الكثيرون بالاهتمام العام

بجودة البحث في مجال التربية 1999 (Levin & O'Donnell، Mosteller & Boruch 2002). ولتناول هذه القضية، شكلت الأكاديمية القومية للعلوم National Academy of Sciences(NAS) لجنة لدراسة حالة البحث العلمي في مجال التربية. وافترضت اللجنة أن طرق البحث التي يختارها الباحثون ينبغي أن تكون موجهة بأسئلة البحث. واقترحت اللجنة إمكانية تجميع الغالبية العظمى من أسئلة البحث في مجال التربية وتصنيفها في ثلاثة أنماط على النحو التالي:

(انظر: Shavelson & towne, 2002.P.99):

(أ) الوصف (ماذا يحدث؟)

(ب) السبب (هل هناك تأثير مدروس بشكل منهجي؟)

(ج) العملية أو الميكانيزم (لماذا أو كيف يحدث ذلك؟)

وكانت اللجنة تريد توصيل رسالتين مهمتين عن هذه الأنماط الثلاثة من البحث والأسئلة المرتبطة بها وهاتين الرسالتين هما:

الأولى: كل نمط من الأسئلة يجب أن يكون علميًا.

الثانية: تتطلب الأنماط المختلفة من الأسئلة أنماطًا مختلفة من طرق ومناهج البحث(أى منهجية بحثية مختلفة).

ويترتب على ذلك أن كل نمط من طرق البحث الذي يتناول هذه الأسئلة بشكل تجريبي ودقيق وملائم يكون بالضرورة منهجًا علميًا أيضًا. وهناك العديد من العلماء والفلاسفة الاجتماعيين أمثال سكنر(١٩٧٢) وجون ديوي(١٩٣٨) وهابرماس(١٩٧١) أكدوا على أن السمة الجوهرية والمحورية للبحث العلمي هى الربط الملائم بين أسئلة البحث من جهة ومنهجية البحث من جهة أخرى.

(٢) التعقيد في ميدان التربية الخاصة كحقل من حقول البحث العلمي

Complexity of special Educational Field

في تعليقه على تقرير الأكاديمية القومية للعلوم والذي كان يتناول البحث العلمي في مجال التربية، وفي تعليقه على السياسة التي تؤكد على استخدام التجارب

الاكلينيكية العشوائية RCTS التي يتضمنها قانون " التعليم لكل طفل" NCLB، يلاحظ بيرليفر Berliner(2002) أن ذلك التصور للعلم يقوم على العلوم الصعبة الشاقة مثل الفيزياء والكيمياء والأحياء، ويقترح أن العلم في التربية ليس علمًا شاقًا ولكنه " أشق العلوم hardest – to do – science "، فيقول: نحن [الباحثون التربويون] نؤدي واجبنا العلمي تحت ظروف قد يجدها علماء الطبيعة غير محتملة. فنحن نواجه مشكلات ذات طبيعة خاصة، ويجب علينا التعامل مع ظروف محلية تحد من قدرتنا على التعميم وبناء النظريات، كما أننا نتعامل مع مشكلات تختلف عن تلك التي تواجهها العلوم الأخرى الأسهل في أدائها. أعني علوم الكيمياء، والبيولوجي، والطب ".(ص١٨).

فبسبب تعقيد البحث في ميدان التربية الخاصة، فإنه قد يكون أشق من أصعب العلوم في أدائها. وأحد خصائص البحث في ميدان التربية الخاصة والذي يزيد من تعقيده هو تنوع المشاركين(تنوع الفئات الخاضعة للبحث).تخيل أن قانون تربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act(IDEA) يُعِّرف إعاقة أو تصنيف لهؤلاء الأفراد في التربية الخاصة(نقلًا عن مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل(office of special Education and Rehabilitation Services،1997))، وفي داخل كل تصنيف منها يمكن التعرف على العديد من الحالات المختلفة على سبيل المثال، بالإضافة إلى صعوبات التعلم " المحددة " " Tipical " learning disabilities، كثيرا ما تكون هناك تصنيفات فرعية في هذه الفئة الرئيسية مثل اضطرابات قصور الانتباه وفرط النشاط أما التوحد فيعتبر الآن طيفًا يتكون من أربعة اضطرابات. ويتنوع التخلف العقلي طبقا لنطاق شدته أو درجاته. وتتكون الاضطرابات الانفعالية والسلوكية من العديد من الاضطرابات خارجية وداخلية المنشأ. وتتباين الإعاقات البصرية والسمعية في حدتها من الإعاقة الطفيفة إلى كف البصر الكلي أو الصمم العميق. ويمكن أن تظهر الإعاقة البدنية في صورة الشد العضلي Hypertonia أو الارتخاء العضلي Hypotonia

وهناك إعاقات صحية أخرى قد تضم عدة حالات صحية مختلفة مثل الربو والصرع والسكر. وأضف إلى ذلك التنوع والتغيّر والتباين العرقي واللغوي الكبير الذي يحدث في ميدان التربية الخاصة لسوء الحظ، بسبب التمثيل الزائد لبعض فئات الأقليات(Donovan & Cross، 2002).

وهناك بُعد أخر للتعقيد ـ في إجراء البحوث في ميدان التربية الخاصة ـ وهو السياق التعليمي أو التربوى. فالتربية الخاصة تتخطى مجرد التصور التقليدي للأداء الدراسي للتلاميذ النموذجيين. فبالتأكيد هناك الكثير من التلاميذ ذوى الإعاقات يحضرون في فصول التعليم العام. ولكن متصل Continuum سياق التربية الخاصة أوسع بكثير من التعليم العام. ففي أحد طرفي هذا المتصل من حيث الزمن، نجد أن العديد من الصغار أو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة(سواء الرضع أو حديثي المشي أو في سن ما قبل المدرسة) يتلقون خدمات في المنزل أو في سياق الرعاية الشاملة الداخلية للطفل أو خارج نطاق المدرسة العامة(مثل مراكز الرعاية الأولية).وبالنسبة للتلاميذ في عمر المدرسة، من ذوى الإعاقات والصعوبات، أحيانًا ما يحدث التسكين في فصول التربية الخاصة أو مزيج من الفصول العادية والخاصة(فيما يسمى بالفصول الملحقة) وبالنسبة للمراهقين والشباب، من ذوي الإعاقات، قد تحدث التربية الخاصة لهم في سياق حياة مجتمعية محلية أو مواقع مهنية لإعدادهم للانتقال من المرحلة الثانوية إلى مجال كسب العيش.

فالتعقيد في ميدان التربية الخاصة له عدة متضمناً في البحث. فلا يمكن للباحثين فقط تناول سؤال واحد متعلق بفاعلية الممارسة من عدمها، ولكن يجب عليهم – بالإضافة إلى ذلك – التحديد الواضح للفئة التي سوف تكون الممارسة فعالة بالنسبة لها وفي أى سياق(Guralnick1999).ولذلك فإن اللا تجانس أو التنوع في خصائص فئات أو عينات البحث في ميدان التربية الخاصة وتباين سماتهم المميزة لهم هو الذي يفرض تحديًا عظيم الدلالة للتصميمات البحثية القائمة على تشكيل مجموعات متكافئة، حتى إذا كان هناك إمكانية للعشوائية والتشعب، كما إن هناك بعض

الإعاقات النادرة أو غير المنتشرة، ولذلك فإن طرق البحث أو الأساليب المنهجية التي تتطلب عددًا كبيرًا نسبيًا من أفراد العينة لبناء قوة التحليل قد تكون شديدة الصعوبة أو غير منطقية لدراسة تلك الإعاقات النادرة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات(IDEA) يفرض ويؤكد على حق التربية الخاصة الحرة الملائمة، ولذلك فإن بعض الأسئلة في البحث والسياسة(مثل سؤال: هل الخطط التربوية الفردية IEPS فعالة في تدعيم تقدم التلاميذ؟) قد تكون غير قابلة للنقاش عبر مناهج البحث التي تتطلب تخصيصًا عشوائيًا لعينة البحث في مجموعة أو ظروف بحثية " غير تجريبية " وأخيرًا فإنه في ميدان التربية الخاصة، كثيرًا ما يتم تجميع التلاميذ ذوي الإعاقات في الفصول، وفي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة يصبح الفصل وليس التلميذ هو الوحدة التي يقيم عليها الباحثون التخصيص العشوائي وتحليل البيانات وتقدير القوى والإمكانات(انظر: Gersten وآخرون ٢٠٠٤).

(٣) تاريخ البحث في ميدان التربية الخاصة:

History of Special Education Research

للبحث في ميدان التربية الخاصة تاريخ طويل تم فيه توظيف العديد والعديد من طرق ومناهج البحث المختلفة. ففي بداية القرن التاسع عشر، قدَّم Itard(1962) الأساس لتراث الاكتشاف والتطوير والتجريب والمراجعة، وذلك في مؤلف بعنوان "طفل الغابة"*. ففي البداية، كان منهج البحث الموظف في ذلك المجال – الذي أصبح فيما بعد التربية الخاصة – مشتقًا من الطب. فالعديد من الرواد في الخدمات المقدمة للأفراد المعوقين كانوا أطباء(أمثال Itard، Seguin،

* The Wild Boy of Avegron هو كتاب بعنوان " طفل غابة أفيرون" وهو طفل بري أو متوحش عثر عليه في إحدى الغابات وكان يسلك سلوك الحيوانات، وأراد Itard وهو الطبيب الذي كان يتابع الحالة إثبات أن هذا الطفل يمكن تعليمه وتنشئته اجتماعيًا من جديد ليثبت نظرية أن المعاق ذهنيًا يمكن تطويعه وتطبيعه.

Goldstein،Fernald ،Montessori). وبالمثل كانت الخدمات المبكرة المقدمة للأفراد المعوقين تتم في المؤسسات الايوائية والمدارس التدريبية والتي كانت قائمة قديمًا على الرعاية الطبية 1983 (Scheerenberger).

وعندما أصبحت مجالات علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا ميادين دراسية أو أكاديمية فإنها زودَّت ميدان التربية الخاصة بأدوات منهجية للبحث. وعلى سبيل المثال، فإن أعمال كل من " سكيلز" 1939 (Skeels Sheels & Dye) وكيرك Kirk(1958) على التوالي والتي اهتمت ببحث الخبرات المبكرة والتربية في ما قبل عمر المدرسة بالنسبة للأطفال الرضع والصغار ذوي التخلف العقلي قد وظفت تصميمات المجموعات التجريبية وشبه التجريبية Experimental and quasi experimental group designs التي كانت سائدة في مجال علم النفس. وبالإضافة إلى ذلك، فإن بحث إدجرتون Edgerton(1967) عن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية الذين تخرجوا من المؤسسات وانتقلوا للحياة في المجتمع كان مشتقا من طرق ومناهج البحث التي كانت تستخدم في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا. وفي الدراسات التعليمية الأكاديمية، أقام "لوفيت وهارينج" Lovitt & Haring منهجية بحثهما على منهج تصميم فرد العينة الواحد Single – suljject design الذي ابتُكر حديثًا في ذلك الوقت(أنظر Lovitt، 1976).وكان البحث المهم الذي قدمه "فاربر" Farber(1960) عن أسر الأطفال ذوي الإعاقات والذي طوره فيما بعد كل من "بلاتشر" (Blacher 2001) ودونست (Dunst 2000) كان له جذور في علم اجتماع الأسرة. وأيضًا فإن العديد من أدوات البحث الحالية في ميدان التربية الخاصة والتي كثيرا ما يتم توظيفها مثل التصميمات المحوَّرة متعددة المتغيرات Sophisticated multivariate designs وتصميمات البحث الكيفي qualitative research designs وتصميمات تقييم البرنامج Program evoluation designs تتأصل جذورها في مجال التربية العام وعلم النفس التربوي واليوم يتوفر لدى الباحثين في ميدان التربية الخاصة نطاقًا واسعًا من المداخل المنهاجية كنتيجة لهذا التاريخ الثرى(Martella, 1999 (Nelson & Marchand – Martella).

(٤) تعدد مناهج البحث أمر حيوى في البحوث والدراسات بميدان التربية الخاصة:

education Research More than one Research Methodology is important in special

تبادر وزارة التربية والتعليم الأمريكية حاليًا بتحسين جودة البحث في مجال التربية Withehurst)؛ ٢٠٠٣) استنادًا إلى حقيقة أن البحث المطور يؤدى إلى ممارسة مطورة.

فكان لمعهد علوم التربية Institute of Education Sciences(IES) الذي تأسس عام ٢٠٠٣السبق في جهد تطوير الجودة، حيث كانت رسالته هى التوسع في قاعدة المعرفة في مجال التربية(عن معهد علوم التربية ٢٠٠٤).وكانت القضية المحورية التي تبناها المعهد هى تركيز البحث على مسألة الفاعلية وتوظيف مناهج بحث عالية الجودة للرد على الأسئلة المتعلقة بالفاعلية(Withehurst).والمعيار الذهبي لمنهج البحث الذي يخاطب مثل هذه القضايا هو استخدام التجارب الكلينيكية العشوائية(RCT) كمنهج بحثي 2002 Mosteller & Boruch) دار قواعد المعلومات البحثية ٢٠٠٣ب).ويؤكد معهد علوم التربية على أهمية تعدد مناهج البحث لمخاطبة الأسئلة البحثية المختلفة.

ويؤدى الاستخدام المتزايد للتجارب الكلينيكية العشوائية(RCT) كمنهج بحثي جيد الإجراءات دون شك إلى تعزيز جودة البحث في التربية بشكل عام وفي ميدان التربية الخاصة على وجه الخصوص. فالتجارب الكلينيكية العشوائية التي تُجري بعناية شديدة تكون لها قدرة أكبر على ضبط العناصر أو العوامل التي تهدد الصدق الداخلي وذلك مقارنة بالتصميمات شبه التجريبية والتي كثيرًا ما تستخدم في ميدان التربية الخاصة. وبسبب هذا الضبط التجريبي المرتفع(والذي يتعاظم يومًا بعد يوم)، يقترح Gersten et al. وآخرون(٢٠٠٤) أن التحديد العشوائي للمجموعات التجريبية هو أحد مؤشرات تصميم المجموعات عالي الجودة في

البحث: high – quality group design research فتلك السياسة التي تبناها معهد علوم التربية ووزارة التربية والتعليم والتي تشجع استخدام التجارب الكلينيكية العشوائية كمنهج بحثي تقترب بالمجال من ذلك الهدف الأسمى المتمثل في تعريف الممارسات القائمة على الدليل في ميدان التربية الخاصة. ولكن مرة أخرى هناك تفاصيل عسيرة تتحدي الاستخدام شبه المطلق لهذا المنهج في بحث الممارسات الفعالة في ميدان التربية الخاصة.

ومما تجدر الإشارة إليه أيضا أن هناك منهاج بحثية أخرى في ميدان التربية الخاصة مثل تصميمات العينة ذات الفرد الواحد single - subject designs وهي مناهج تجريبية قد تكون أكثر ملاءمة لبعض سياقات البحث وبعض خصائص العينة المشاركة فيه(انظر: هورنر وآخرين Horner et al، 2004).وقد تقترح المناهج الارتباطية القوية وجود علاقات سببية وذلك من خلال الضبط الإحصائي للفروض المتضاربة، وقد تكون هذه المناهج ضرورية في التعامل مع التساؤلات شبه السببية عندما لا يستطيع الباحثون إجراء دراسات باستخدام منهج المجموعة التجريبية أو تصميم دراسة تعتمد على عينة الفرد الواحد(انظر: ,Thompson, Diamond, Mcwilliam, Synder & Snyder 2004).وهنا يمكن القول أن اكتشاف وتطوير ممارسات جديدة فعالة قد يتطلب من الباحثين العمل في سياقات طبيعية قد لا يمكنهم فيها إجراء الضبط التجريبي، و/ أو لا يمكنهم فيها إجراء الضبط في تصميم التجارب Cobb, Confery, disessa, Lehrer & Schauble، 2003)، أو في سياقات تكون لديهم فيها المرونة الكافية لتغيير عناصر معينة في التدخل بناء على استجابات التلاميذ. فقد يتطلب مثل هذا البحث الوصفي والموجه بالعملية استخدام مناهج بحثية كيفية(انظر: ,Brqantlinger, Jimenez, Klingner, Pugad & Richardson، 2004).ويعترف الباحثون في التربية بقيمة مزج المناهج البحثية للتزويد بمجموعة متكاملة من المعلومات التي قد توجه الممارسة بشكل أكثر فاعلية(مقارنة باستخدام منهج بحثي واحد)(انظر: Greene, Caracelli & Graham، 1989، Li, Marquart & Zercher، 2000).

ثالثًا: مؤشرات الجودة في منهج البحث:

Quality indicators of Research Methodology

إن مؤشرات الجودة هى سمة البحث التي تمثل تطبيقًا يتمتع بالدقة إلى حدٍ كبير لمنهج البحث في الرد على التساؤلات موضع الاهتمام. وتعتبر مؤشرات الجودة إرشادات لكل من:

١- الباحثين الذين مهمتهم هى تصميم وإجراء البحث.

٢- المراجعين الذين مهمتهم هى تقييم مصداقية نتائج البحث.

٣- المستفيدين من البحث والذين يحتاجون إلى تحديد جدوى نتائج البحث.

ويُصَّمم البحث عالي الجودة لاستبعاد التفسيرات البديلة لكل من نتائج البحث والخلاصات التي يشتقها الباحث. وكلما زادت جودة منهج البحث زادت ثقة الباحث بنفسه وزادت ثقة القراء في نتائج البحث.

إن الكتب المرجعية المعنية بالدراسات والبحوث التربوية تصف المنهج الذي يجب أن يتبعه الباحثون ولكن دون أن تزود بموجز أو مجموعة مفهومة ومشروحة من المؤشرات التي تفيد الأفراد الذين ينقصهم التدريب على مناهج البحث بعد التخرج وهناك عدة منظمات تضم الكثير من المتخصصين المهنيين، تصدت لتطوير معايير لوصف- وفي بعض الحالات- لتقويم البحوث. فعلى سبيل المثال أسس القسم السادس عشر من رابطة علم النفس الأمريكي(APA) وجمعية خريجي علم النفس المدرسي محكات لتقييم تصميم المجموعات وتصميم البحوث القائمة على عينة مكونة من فردٍ واحد. والمنهج الكيفي المستخدم في البحث الذي يدرس الممارسات في علم النفس المدرسي(انظر: Kratochwill & Stoiber تحت الطبع).وبالمثل أسست مجموعة العمل بالقسم الثاني عشر من رابطة علم النفس الأمريكي والمعنية بالتدخلات السيكولوجية محكات مصممة بصورة أساسية لدراسات تصميمات المجموعات التجريبية والمستخدمة لتزويد المعالجين بالدعم اللازم في مجال علم النفس الكلينيكي(Lonigan, Elbert & Johnson 1988).ولقد

ابتكر قطاع الطفولة المبكرة بمجلس الأطفال غير العاديين إجراءات لوصف طرق ومناهج البحث بالنسبة للدراسات البحثية التي تستخدم المجموعة التجريبية والدراسات البحثية القائمة على عينة مكونة من فردٍ واحد، ومنهج البحث الكيفي Smith et al وآخرون ٢٠٠٢) والتي استُخدمت في تحديد الممارسات المفضلة للتدخل المبكر والتربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولقد استُخدمت هذه المعايير أو تلك المحكات في تحديد جودة مناهج البحث الموظَّفة(أى التي يتم توظيفها واستخدامها).(انظر: Odam & Strain 2002, Snyder, Thompson, Mcleen & Smith 2002))، ولكنها لم تُنشر كمؤشرات للجودة يمكن أن يستخدمها الباحثون الآخرون.

وفي جهد لتلخيص الأدلة على الممارسات الفعالة، والتي سوف نتعرض لها بالتفصيل في الجزء التالي، وضعت بعض منظمات تجميع البحوث والدراسات معايير ومحكات تقييم وطرق لتحديد جودة البحث. على سبيل المثال، ابتكرت دار قواعد المعلومات البحثية WWC وسيلة تقييم تسمى أداة قياس وتقدير التصميم والتنفيذDesign and Implementation Assessment Device(DIAD)، والتي باستخدامها يمكن إجراء تقييم شديد التفصيل للمقالة البحثية. وحتى هذه اللحظة ابتُكرت هذه الأداة فقط كي تطبق على تصميم المجموعات التجريبية وشبه التجريبية، ولكن طبقًا لدار قواعد المعلومات البحثية، فإن هذه الأداة قد أنشئت أيضًا لتصميمات دراسية تعتمد على عينة الفرد الواحد أو المجموعات الكيفية(عن دار قواعد المعلومات البحثية، ٢٠٠٣ب).وهناك منظمات أخرى لتجميع البحوث والدراسات مثل جمعية كامبل Campbell Collaboration(2003) ومركز معلومات إقامة الأدلة على السياسات والممارسات Evidence for Policy and practice Information Center(EPPIC)(2003)، والتي قدمت إجراءات مشابهة إلى حد ما لإجراءات التقييم البحثي.

إن الجهود التي عرضناها حتى الآن توضح مدى التقدم الذي أحرزته المنظمات المهنية والحكومية نحو إقامة معايير للجودة في البحث. ولكن حتى الآن لم يتم

تحديد المؤشرات الدالة على جودة البحث في ميدان التربية الخاصة على وجه الخصوص. وكما ذكرنا من قبل فإن هدفنا هنا هو وضع مجموعة من مؤشرات الجودة الواضحة والمفهومة والمتاحة للاستخدام كإرشادات للتعرف على البحوث عالية الجودة في ميدان التربية الخاصة. ونقدم هذه المؤشرات على جودة البحث في المقالات التي تظهر في هذه القضية ذات الطبيعة الخاصة.

رابعًا : الممارسة القائمة على الدليل أو البرهان : Evidence–Based Practice

عند مناقشة موضوعات البحث العلمي والممارسات التربوية الفعالة، تظهر في الأفق قضية شائعة وهى نوعية وحجم الدليل أو البرهان المطلوب للتحقق من قيام الممارسة على أساس الأدلة. ولهذه التفاصيل العسيرة أهمية حاسمة بالنسبة لصناع السياسة والممارسين والباحثين التربويين والمستفيدين من البحث. ويمكن القول بأن الجهود والمساع الحالية لتأسيس معايير للممارسة القائمة على الدليل أو البرهان وتحديد مثل هذه الممارسات نفسها تحدث عبر مبادرتين مختلفتين وفي نفس الوقت متصلتين. ونحن في هذا الجزء نصف باختصار تاريخ التعرف على الممارسات الفعّالة في الطب أولًا ثم في مجالات العلوم الاجتماعية الأخرى وجهود المنظمات المهنية للتعرف على الممارسات الفعالة والجهود المماثلة التي بذلتها منظمات تجميع البحوث والدراسات.

تحديد الممارسة القائمة على الدليل أو البرهان:

Identifying Evidence Based Practice :

مثل نشأة طرق البحث في ميدان التربية الخاصة والتي تعرضنا لها بالتفصيل فيما سبق، نشأت البحوث المعنية بالممارسة القائمة على الدليل والبرهان في مجال الطب. وعلى الرغم من أن ممارسة الطب القائمة على الدليل والبرهان تعود جذورها إلى منتصف القرن التاسع عشر، إلا أن بداية العهد الحديث للممارسة القائمة على الدليل أو البرهان كانت في أوائل السبعينيات حتى الثمانينيات Bennett et al.، بينيت وأخرون ١٩٨٧)، وبلغت ذروتها في بريطانيا العظمى عام ١٩٩٠ أى في

أوائـل التـسعينيات(Sackett, Rosenbergn,& Richardson, Gray, Haynes 1996).ولقد تتبع كتسبيك Cutspec(2003) نشأة الممارسة الطبية القائمة على الدليل أو البرهان من الحركة التي بدأت بهدف تناول الفجوة بين البحث العلمي من ناحية والرعاية الطبية التي يقدمها الممارسون من ناحية أخـرى، ثـم انتقلـت إلى اسـتخدام الدراسات البحثية السابقة وتاريخ البحث كأساس تبني عليه قرارات الممارسـة، ثـم في النهاية أصبحت مدخلًا لممارسة الطب. وأضحت الممارسة القائمة على الـدليل أو البرهـان الآن جـزءًا لا يتجـزأ مـن دراسـة الطـب(Grad, Macaulay & Warner، 2001) ودراســة المهــن الطبيــة المــساعدة مثــل التمــريض(Newell 2002) والإرشاد(Sexton 2000).ولقد سارت كل من التربية العامة والتربية الخاصـة عـلى نفس المنوال في تبنّ الدليل والبرهان العلمـي كأسـاس ملائـم لاختيـار الممارسـات التدريسية(Carnine1999، Davies 1999، Okaley 2002).وكـان الـدافع للحركـة الحالية في التربية والقائمة على الدليل أو البرهان هو نفس الـدافع في المجـال الطبـي وهو التخوف من تبعات عـدم اسـتخدام الممارسـات التربويـة الفعالـة في المـدارس والتي برهن عليها البحث. ويعكس هذا التخوف حاليًا تلـك المناقـشة التـي طالمـا دارت في ميدان التربية الخاصة فيما يتعلق بـالفجوة بـين البحـث العلمـي والممارسـة الفعليـة 2001 (Gerstea & Smith Jones، Greenwood & Abbott, 2001).وفي استجابة لهذا الدافع، نشأت العديد والعديد من المبادرات لتعريف الممارسـات التـي تولد نتائجًا ايجابيـة لـدى الأطفـال 2002 (Dunst, Trivette & Cutspec).وهنـاك نوعان من الجماعات التي تري في هذه المبادرات وهما:

الأولى: منظمات تجميع البحوث Research Synthesis Organization(R.S.O)

الثانيـة: الجمعيـات المهنيـة Professional associations التـي تقـترح معـايير للممارسة.

وفيما يلي إشارة إلى جهود كل من الجماعتين في تعريف الممارسات التي تولد نتائج ايجابية لدى الأطفال.

أما منظمات تجميع البحوث: Research Synthesis Organization

هى منظمات معنية بتقييم وتجميع النتائج من أدبيات البحوث والدراسات لتبصير الممارسين. ولعل أكبر وأعرق هذه المنظمات هى جمعية كوشرين Cochrne Collaboration)(www. Cochrane. Org) والتي تقع في بريطانيا وتأسست عام ١٩٦٣. وهذه المنظمة التي تركز على البحوث الطبية والصحية تتكون من أكثر من ٥٠ مجموعة للمراجعة التعاونية للبحوث والدراسات التي تشترك عدة باحثين في إجرائها) والتي أكملت أكثر من ١٣٠٠ مراجعة للبحوث والدراسات السابقة. وسارت على نفس النهج جمعية كامبل Campbell collaboration(Fra About. http://www.ompbellcollaboration.org/Htm/) والتي تأسست في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٩ لمساعدة الأفراد في مجالات التربية والعلوم الاجتماعية على اتخاذ قرارات مدروسة عن الممارسات المثمرة القائمة على البحث عالي الجودة واستعراض نتائجه. وفي بريطانيا تأسس مركز معلومات البرهنة على السياسات والممارسات(EPPIC) عام ١٩٩٣ بمعهد التربية جامعة لندن(http: // www. Research to practice. Info/) لإجراء استعراض منسق للبحوث والدراسات المهتمة بأساليب التدخل على المستوى الاجتماعي وتم تمويل هذه المنظمة مؤخرًا لإجراء مراجعات بحثية محددة عن الممارسات التربوية والتي تخطط المنظمة لأن يكون إجراءًا متاحًا في مكتبتها التعليمية عن بحوثها ودراساتها القائمة على الدليل والبرهان:(http://eppi.ioe.ac.uk/ EPPIWeb/home. Aspx?)(Page = / Htm .reel/intro).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أسس معهد العلوم التربوية(IES) دار قواعد للمعلومات البحثية(ww.c(http: //w-w-c/ org/ about.html بإدارة مشتركة بين جمعية كاميل والمعاهد الأمريكية للبحث. وتقوم دار المعلومات البحثية بمراجعة للممارسات التربوية والتعليمية التي يدعمها البحث عالي الجودة، وتوفر الدار هذه المعلومات للممارسين من خلال قواعد بياناتها عبر شبكة الانترنت Web-gased Databases. وتمول وزارة التربية والتعليم الأمريكية مركز بحوث وتدريب نمو

الطفولة المبكرة) www.puckett.org(والذي يجري مجموعة من التوليفات البحثية المتأثرة بالممارسة عن فاعلية أو عدم فاعلية الممارسات للأطفال الرضع وصغار العمر من ذوي الإعاقات وأسرهم. وفي حين أن هناك جهودًا تنظيمية أخرى تزود الميدان بصورة أساسية بإقامة الأدلة على فاعلية الممارسة، فإن مركز بحوث وتدريب نمو الطفولة المبكرة قد ابتكر تعريفًا إجرائيًا أكثر وظيفية للممارسات القائمة على البرهان على النحو التالي:

الممارسات القائمة على البرهان هى ممارسات مبصَّرة بالبحث، والذي يتم فيه التوطيد التجريبي لخصائص المتغيرات البيئية والنتائج المترتبة عليها، وتُبِصّر العلاقة الممارس بشكل مباشر بما يمكن أن يفعله لتحقيق النتيجة المرغوبة(دنست وآخرون Dunst et al.2002. ص٣).

ولبحث فاعلية البرامج المقدمة للأطفال التوحديين، شكلت الأكاديمية القومية للعلوم لجنة مهمتها تأسيس إرشادات لقوة البرهان الذي تزود به الدراسات الفردية (لجنة برامج التدخل التربوية للأطفال التوحديين ٢٠٠١).وكانت أبعاد تقييم الدراسات هى الصدق الداخلي والصدق الخارجي والتعميم وقوة الأدلة على كل منها. والسمة الرئيسية في هذه المبادرات لتجميع البحوث والدراسات، هى المحكات المنهجية التي تأسست لاختيار أو استبعاد الدراسات البحثية من المراجعة البحثية. وكانت معظم المنظمات تقتصر على النحو في الدراسات البحثية التي توظف التجارب الكلينيكية العشوائية RCT كمنهج بحثي أو التي تنشئ التصميمات البحثية الدقيقة شبه التجريبية، وذلك كبرهان على الفاعلية وكان لباحثي مركز بحوث وتدريب الطفولة المبكرة [CED] نظرة أشمل للصلة التي تربط بين الممارسة والنتيجة المترتبة عليها، وكانوا يبحثون عن مواصفات لعمليات ممارسات التدخل التي تؤدي إلى هذه النتيجة. ولقد لاحظت قيادة دار قواعد المعلومات البحثية WWC أن البحث الكيفي قد يزودنا بمعلومات عن كيفية جدوى أساليب التدخل، ويمكن أيضا استخدامه لتأسيس " الممارسات الواعدة" في التربية، وذلك على الرغم من افتراض هذه الادارة أن الممارسات واضحة

الفاعلية. قد تتطلب تنقيحًا من خلال إجراء التجارب الكلينيكية العشوائية RCTS(دار قواعد المعلومات البحثية ٢٠٠٣ب). ولقد سجل أواكلي Oakley(2002) أن مركز معلومات البرهنة على السياسات والممارسات EPPIC قد ضم إلى مراجعاته البحثية الدراسات البحثية الكيفية ولكنه قد واجه مشكلات عديدة في تقييمه للدراسات الكيفية بشكل عام.

وأما الجمعيات المهنية التي تقترح معايير الممارسة:

Professional Associations

فإنها أيضا تقوم بفحص أدبيات البحوث والدراسات لتقرر أو تحدد الممارسات الفعالة لهذه البحوث وتطبيقاتها. وهذه الجماعات أو الجمعيات غالبًا ما تقيم أو تؤسس مستويات الأدلة والبراهين المطلوبة لتحديد أو للتعرف على الممارسات أو تطبيقات البحوث التي تتميز بالفعالية. وعلى سبيل المثال، نجد أن القسم المسؤول عن بحوث ودراسات علم النفس الكلينيكي للطفل The child – Clinical Section التابع للقطاع رقم ١٢ في الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA أسّس قوة عمل لدعم التدخلات النفسية ـ الاجتماعية الأمريقية Play cho-Social (Intervention for children(Lonigan et al., 1998

والقائمون على دعم التدخلات النفسية ـ الاجتماعية في قوة العمل المذكورة يفترضون أنماطًا، ومقادير من الأدلة والبراهين المطلوبة لتحديد المقصود بالممارسة الفعّالة، ومن هذه الأنماط، النمطين التاليين:

(أ) أن تكون تلك البحوث الأمبريقية جيدة التأسيس(بمعنى أنها دراسات صُمِّمت على أساس الإجراء على مجموعتين تم اختيارهما بشكل جيد، ويقوم بها باحثون مختلفون، أو تسع تصميمات بحثية قائمة على عينة من فرد واحد بشكل متقن.

أو(ب) الفعالية الترجيحيِّة(أو احتمالية التأثير الملحوظة) "Probably " efficacious"(بمعنى وجود دراسات قائمة على تصميم من مجموعتين على يد نفس

الباحث(الفاحص) أو على الأقل ثلاث دراسات قائمة على تصميم العينة من فـراد واحد).

كما أن القسم المسؤول عن البحوث والدراسات التي تُجرى على مرحلة الطفولة المبكـرة Division of Early childhood(DEC) في إرشـاد للأطفـال غـير العـاديين CEC أســس نوعًـا مــن العمليــات(أو الإجــراءات) المقترحـــة لتحديـــد الممارسات(التطبيقات) المطلوبة التي يقام الدليل المؤسِّس أو المـستمد مـن أدبيـات البحث عليهاSmith et al.، سميث وآخرون، ٢٠٠٢).وكما ذكرنا فـيما سـبق، فـإن قسم دراسات الطفولة المبكرة DEC أجرى مراجعة شاملة لأدبيـات البحـوث – في هذا الصدد – للتعرف على حجم التأييد للممارسات المقترحة وأيضًا يـستمد بعـض المعلومات من الجماعات التي تركز على الخـبراء، والمـشاركين، وأعـضاء الأسرة، في التعريف النهائي للممارسات، إلا أن مستوى أو نمط الـدليل أو البرهـان المطلـوب لتأييد الممارسة المقترحة لم يتم تعريفه أو تحديده.

كما أكدَّ الرابطة الأمريكية للـسمع واللغـة والكـلام The American Speech– Language – Hearing Association(ASHA, 2004) على أهمية وجود أنماط مختلفة من ا لبرهان بالنسبة لمختلف الأنـشطة الكلينيكيـة. وبالنـسبة للتـساؤلات المتعلقـة بجدوى أو فعالية المعالجة، تقترح الرابطة توافر أطـر عمـل مختلفـة لتقيـيم مـستوى الدليل أو البرهان الذي يوثق هذه الجدوى. وتضرب الرابطة أمثلة على ذلك، منهـا إطار العمل الذي طوره مركز أوكسفورد للطـب القـائم عـلى البرهـان Evidence– based Medicins(2001).ويمكن استخدام هذا النسق لتـصنيف الممارسـات طبقًـا لأربعة مستويات من الدليل أو البرهان:

- المستوى الأول: الدليل أو البرهان المشتق من التحليلات الشارحة أو ما وراء التحليل meta – analyses التي تتضمن تصميمًا تجريبيًا عـشوائيًا واحـدًا عـلى الأقل أو دراسات ضابطة جيدة التصميم.
- المستوى الثاني: الدليل أو البرهان الذي يتضمن الدراسات الضابطة ا لتـي لا تحتوي على تصميمات عشوائية وشبه تجريبية.

- المستوى الثالث: ويتكون من الدراسات غير التجريبية جيدة التصميم(أى الدراسات الارتباطية ودراسات الحالة).
- المستوى الرابع: ويتضمن تقارير اللجنة الخبيرة(أو لجنة الخبراء) ومؤتمرات النقاش والخبرة الكلينيكية للنصوص العلمية الجديرة بالاحترام.

وتؤكد سياسة الرابطة الأمريكية للسمع واللغة والكلام على أن هناك أطر عمل أخرى متاحة حاليًا أو قيد التطور والتي يمكن استخدامها بحيث تفيدنا فيما يتعلق بالتساؤلات ذات النوعيِّة المحددة ذات الصلة بجدوى وفعالية المعالجة.

وحتى الآن(حتى تاريخه) يحتاج مجتمع التربية الخاصة إلى تطوير إرشادات منهجية منسقة لتحديد أنماط ومستويات الدليل أو البرهان المطلوب كي نعتبر ممارسة بعينها قائمة على البرهان وفعالة. فلقد قام قطاع صعوبات التعلم Division of Learning Disabilitions(DLD) وقطاع البحث معًا بنشر وثيقة مشتركة بعنوان " إنذارات Alerts والتي فيها قام خبير في هذا المجال بمراجعة أدبيات البحوث والدراسات المتعلقة بممارسة معينة ووصف البرهان الموجود أو البرهان المطلوب الذي تنطوي عليه هذه الممارسة. ولكن هذه الانذارات كانت قائمة على المراجعات الفردية التي قام بها المؤلفون لأدبيات البحث، والتي برغم نفعها إلى حد ما، إلا أن الأمر يحتاج من مختلف المؤلفين إلى استخدام محكات ومعايير مختلفة للبرهان الذي يضمونه مؤلفاتهم(أى جعل مؤلفاتهم مشتملة عليه) ومن ثمن يكون الهدف الثاني لقوة العمل الحالية المكلفة من قطاع البحث هو وصف أنماط النتائج التي تولدها كل طريقة بحثية أو كل منهج للبحث والتوصية من الإرشادات والخطوط العادية ـ لاستخدام النتائج كبرهان على الفاعلية من عدمها بالنسبة للممارسات في ميدان التربية الخاصة.

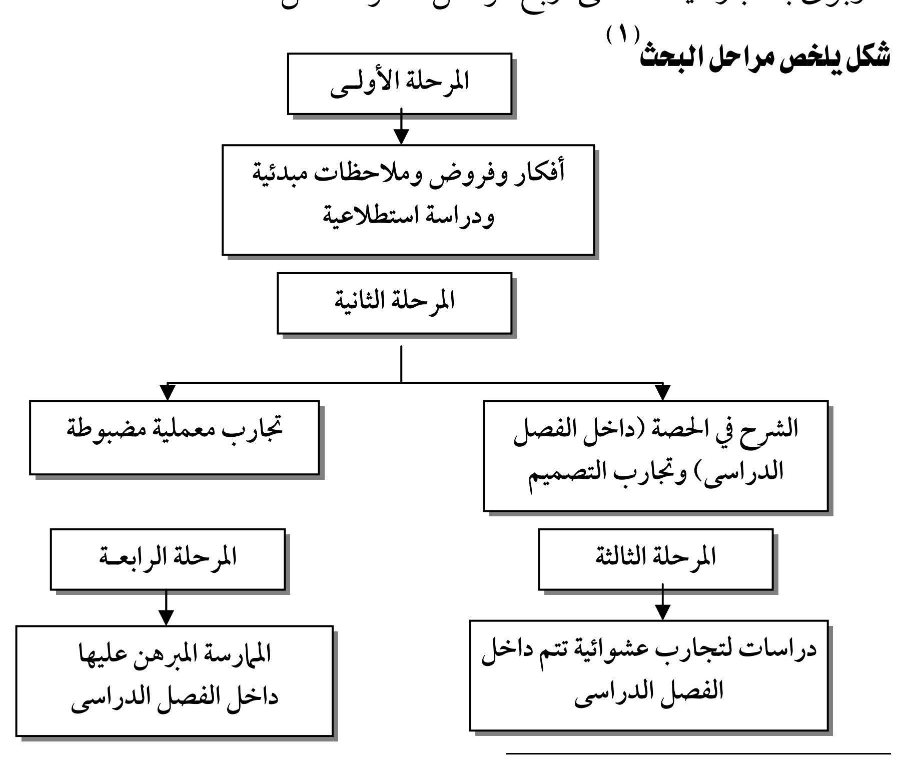
خامسًا: من أين نبدأ؟ Where Do we go from Here ؟

تقع أقسام التربية الأمريكية في الإدارات التربوية ـ بوجه عام ـ تحت ضغط؛ كي تثبت للكونجرس أن ثمة ممارسات تعليمية ذات برهان على فاعليتها، وأن تدعيم البحث التربوي هو استثمار جيد للموارد المالية العامة وبالنظر إلى أن منهج

التجارب الكلينيكية العشوائية يمكن اعتباره المعيار الذهبي للبحث، ويستثمر أقسام التربية الموارد المالية المخصصة للبحث في الرد على تساؤل الفاعلية ذي الأهمية الواضحة. ولكن "بيرلينر" Berliner(2002) يحثنا على تجنب الالتباس في العلم والناتج عن تطبيق منهج أو استخدام أسلوب محدد. فالأهم هو النظر إلى الهدف الأشمل من العلم وهو تطوير مجال التربية لجميع الأطفال.

ولتحقيق هذه الهدف، قد يكون من الأكثر ملاءمة النظر إلى العلوم التربوية " باعتبارها سلسلة أو متصل Cpmtonunm وليس نقطة ثابتة أو جامدة. ويرى Levin, O'Dpneell, and kratochwill(2003) أنه يمكن النظر إلى برنامج البحث التربوى باعتباره يحدث على أربع مراحل(انظر الشكل).

شكل يلخص مراحل البحث(١)



(١) المصدر: " بحث التدخل التربوي النفسي "، الباحثون: ليفين، وأودونيل، وكراتوشيل؛ J.R. Levin, A.M.O'Donnell, & T.R. Kratochwill, 2003، المنشور في دليل علم النفس، المجلد السابع: علم النفس التربوى ص ٥٥٧ ـ ٥٨١. المحررون: رينولدز وميلر: W.Reynolds and G.Miller، حقوق الطبع ٢٠٠٣، دار نشر Wiley.

تتضمن المرحلة الأولى الملاحظات(الظاهرة أو السلوك موضع الملاحظة) واستكشاف المحاور ومنهج البحث المرن طبقًا لما تسمح به المناهج والطرق الكيفية والارتباطية. وتتضمن المرحلة الثانية التجارب المعملية أو المدرسية المحكمة والملاحظات التي تستمد من داخل الفصل أثناء الشرح والتجارب التي يتعاون فيها الباحث مع المعلم. وتفيد جدًا في هذه المرحلة تجارب التصميم والاستكشاف التي تتضمن منهج البحث الكيفي وتصميمات منهج العينة ذات الفرد الواحد والتصميم شبه التجريبي أو تصميم التجارب الكلينيكية العشوائية RCT التي يمكن أن تكون مفيدة جدًا وعلى درجة عالية من الجدوى والقيمة في هذه المرحلة الثانية. ثم في المرحلة الثالثة يستخلص البحث المعرفة الناتجة عن المراحل السابقة ليضعها في تصميم التدخلات الموثقة جيدًا و"يثبت" فاعليتها من خلال دراسات التجارب الكلينيكية العشوائية المضبوطة جيدًا والتي يتم تنفيذها داخل الفصل الدراسي أو في سياقات طبيعية بواسطة ممارسين ومشاركين طبيعيين في السياق(أي المعلمين وملاحظتهم التي يستمدونها بشكل طبيعي وفي الواقع) ونحن نقترح أنه يمكن تنفيذ هذا الغرض أيضا باستخدام دراسات تصميم بمنهج أو طريقة منهجية تعتمد على عينة الفرد الواحد.

ولكن إذا انتهى البحث عند هذا الحد فسوف تفشل حركة البحث الفعال القائم على البرهان في الممارسات التي يستخدمها المعلمون. ولذلك فإن هناك خطوة رابعة مستقبلية في عملية التطوير(المرحلة الرابعة) وهي تحديد العوامل التي تؤدي إلى تبني ممارسات فعالة في الأنظمة المدرسية النمطية في ظل شروط وظروف طبيعية أو واقعية. وهذه الخطوة الأخيرة تتطلب بحثًا في العوامل التنظيمية التي تيسر أو تعسر(وتعطل) تبنّي التجديد والابتكار في الأوساط المحلية(Fullan 2001).وتميل المناهج وطرق البحث التي يمكن أن تولد هذه النوعية من المعلومات إلى أن تكون مناهج وطرق بحث وارتباطية ومختلطة مثل التجارب الكلينيكية العشوائية والتصميمات واسعة النطاق وتصميمات الحالة الواحدة. ويمكن أن يشتق الباحثون أفكارًا وأنظمة بحثية من مختلف المجالات مثل علم الاجتماع والعلوم السياسية

وعلوم الاقتصاد وأيضًا التربية. وأفضل وسط يحدث فيه البحث في هذه المرحلة هو الشراكة بين الباحثين في الميادين التربوية والباحثين في المجالات والأنظمة الأخرى ووكالات التربية والتعليم المحلية والمعلمين. وتنشأ المبادرة في الواقع من لجنة أخرى كوّنها المجلس القومي للبحوث[1](Donovan, Wigdor, & Snow 2003) والتي تقترح مبادرة اتحادية واسعة النطاق والتي يمكن أن تخلق مثل هذه الشراكة.

سادسًا: خلاصة واستنتاج: Conclusion

في ختام هذه الدراسة يمكن القول أنه إذا كانت مختلف طرق ومناهج البحث ملائمة للرد على التساؤلات المهمة في ميدان التربية الخاصة، فإننا حينئذ نحتاج فيها ـ كحقل من حقول البحوث والدراسات ـ إلى أن يكون ما يلي أمورًا واضحة وجليّة:

أ- المجانسة بين أسئلة أو تساؤلات البحث من ناحية، ومنهجية هذا البحث من ناحية أخرى.

ب- ملامح كل طريق أو منهج من طرق ومناهج البحث يجب أن تمثّل درجة عالية من الجودة(من حيث النوعية).

ج- استخدام نتائج البحث في(كل منهجية بحثية) كدليل أو برهان علمي علىّ الممارسة الفعّالة في ميدان التربية الخاصة.

وحتى الآن(حتى تاريخه)، فإننا لدينا أوراقًا بحثية، ونصوصًا وافرة، تصف كل واحدة منها طريقة بحثية أو أسلوبًا منهجيًا في البحث، لكن لايوجد بين هذه الأوراق وتلك النصوص أى نوع من الاتساق، ولا دليل واضح للكيفية التي يمكن من خلالها أن تسهم كل طريقة من هذه الطرق في مواجهة التحدى الذي يواجه البحوث الحالية القائمة على الممارسة والتطبيق. والمقالات الأربعة التالية في هذه القضية الخاصة تحدد لنا مؤشرات الجودة للبحوث التي تجري في ميدان التربية

(1) NRC المجلس القومي للبحوث، مجلس البحوث. National Research council

الخاصة، وتحدد لنا أيضًا الهدف من استخدام نتائج البحث كدليل أو برهان على الممارسة والتطبيق.

- في المقالة الأولى، يفحص "جيرستين وآخرون" Gersten et al.,(2004)، مؤشرات الجودة بالنسبة للتصميم التجريبي، والتصميم التجريبي الجماعي، ويقترحون إرشادات وخطوط هادية لاستخدام النتائج للدراسات الجماعية للدليل والبرهان في الممارسات الفعالة.

- وأما "هورنر وآخرون Horner et al.,(2004) فيقترحون مؤشرات ومعايير للجودة بالنسبة للممارسة القائمة على الدليل والبرهان لتصميم تجريبي قائم على عينة الفرد الواحد، وذلك في المقال الثاني.

وأما مؤشرات الجودة للتصميم الارتباطي والطرق التي يمكن نستنتجها من الدراسات الارتباطية Correlational studies، والتي يمكن أن تسهم في اقامة الدليل أو البرهنة على الممارسات الفعالة، فتظهر في المقال الثالث وهو من إعداد "تومبسون وزملائه"(٢٠٠٤).Thompson and Colleagues

وفي المقالة الرابعة ـ والأخيرة يقترح "برانتلينجر وزملاؤه" Brantlinger and Colleagues(2004) مؤشرات الجودة للتصميم الكيفي، واستخدامات البحث الكيفي qualitative research كدليل أو برهان على الممارسات والتطبيقات الفعالة في ميدان التربية الخاصة.

الفصل الثامن

لمحة عن مناهج البحث فى ميدان التربية الخاصة
الإعاقة العقلية نموذجًا)

مقدمة

أولاً : المنهج العشوائى فى دراسة الأنساب.

ثانيًا : منهج تسجيل المواليد.

ثالثًا : منهج المرحلة الزمنية.

رابعًا : منهج عينة من السكان.

خامسًا : منهج التقدير الإحصائى.

سادسًا : منهج الحصر الشامل.

مقدمة:

لم تحظ مشكلة الإعاقة العقلية بالدراسة العلمية المنظمة إلا فى بداية القرن العشرين المنصرم، وذلك عندما أجريت أول دراسة مسحية للمعاقين عقليًا فى المملكة المتحدة عام ١٩٠٤م، ثم توالت بعدها البحوث والدراسات فى كثيرٍ من أنحاء العالم لتحديد حجم المشكلة أى انتشارها Prevalence فى هذه الأنحاء، وتوزيعاتها بحسب الأعمار الزمنية والجنس، والمناطق السكنية، والمستويات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية. وقد أسهمت الدراسات المسحية مساهمات كبيرة فى تنمية علم الإعاقة العقلية الذى يسعى إلى تفسير ظاهرة الإعاقة العقلية، والتنبؤ بها، والتحكم فيها بالوقاية، والرعاية، والعلاج .

بيد أن الدراسات المسحية للإعاقة العقلية ليست سهلة وميسورة فى كل زمان ومكان، لصعوبة إجرائها، وكثرة تكاليفها. ولذلك فقد نهج الباحثون عدة مناهج، راعوا فيها ظروف مجتمعاتهم، والإمكانات البشرية والمالية المتوفرة لبحوثهم، وحاولوا الوصول منها إلى أقرب تقدير صحيح لعدد المعوقين عقليًا فى مجتمعاتهم، واستخدموا عدة محكات فى تشخيص حالة الإعاقة العقلية، من أهمها ـ كما أشار جودمان Goodman 1965 ــ وجود تشوهات وإعاقات جسمية، واضطرابات بيولوجية، وانخفاض معاملات الذكاء، وسوء التكيف الاجتماعى، والفشل فى التحصيل الدراسى، والبطالة، والشذوذ فى التاريخ الأسرى وغيرها .

ويحدد " كمال مرسى"(١٩٩٦: ٩١ ـ ٩٤) أكثر المناهج استخدامًا فى الدراسات المسحية ـ فى مجال الإعاقة العقلية ـ على النحو التالى :

الأول: المنهج العشوائى فى دراسة الأنساب Genelogical random test method

يقوم هذا المنهج على اختيار مجموعة من الأسر بطريقة عشوائية، ودراسة أهم المظاهر الكلينيكية السائدة بين أفرادها لعدة أجيال متتابعة. وقد شاع استخدام

المنهج العشوائى فى دراسة الأنساب فى الفترة ما بين عامى ١٩١٠ ـ ١٩٣٠، كأحسن منهج فى حساب نسبة الإعاقة العقلية فى إنجلترا وأمريكا. لكن أخذت عليه عدة انتقادات من أهمها: تحيز عينات البحث لاعتمادها على الأسر التى تقبل إجراء البحث عليها، ويتعاون أفرادها مع الباحثين فى جمع المعلومات، وتتوفر معلومات عن أجيالها السابقة .

الثانى: منهج تسجيل المواليد Birth-register method

يقوم هذا المنهج على تسجيل الأطفال الذين يولدون فى فترة زمنية معينة، ومتابعتهم لعدة سنوات، وحساب نسبة التخلف العقلى فيهم، ثم تعميم هذه النسبة على المجتمع. لكن يؤخذ على هذه المنهج عدة مآخذ من أهمها: عدم دقة النسبة التى يتوصل إليها الباحثون لأنها تبين نسبة التخلف العقلى بين الأطفال الأحياء، ولا تدخل فى حسابها نسبة التخلف بين الأطفال الذين يموتون قبل إجراء القياس وجمع المعلومات .

الثالث: منهج المرحلة الزمنية Period method

يدرس هذا المنهج عينة من الأشخاص فى فترة زمنية معينة، وتُحسب نسبة التخلف العقلى فيهم، ثم تعميم النسبة على المجتمع. وقد استخدم هذا المنهج " ليمكو Lemkau "سنة ١٩٤٢ فى حساب نسبة التخلف العقلى فى إنجلترا عند أشخاص فى سن يتراوح ما بين ١٠ ـ ١٤ سنة، ووجد أن نسبة حالات التخلف العقلى الشديد والمتوسط حوالى ٣.٦ فى الألف. واستخدم هذا المنهج أيضًا؛ " اكسون Akesson " سنة ١٩٦١ مع مليون وسبعمائة وخمسين شخصًا فى سن يتراوح ما بين ١٥ ـ ١٩ سنة فى شمال إنجلترا؛ ووجد أن نسبة حالات التخلف العقلى الشديد والمتوسط حوالى ٣.٧١ فى الألف، ونسبة أطفال متلازمة داون ١.١٧ فى الألف. لكن يؤخذ على هذا المنهج عدم تزويدنا بمعلومات عن الذين يموتون أو يهاجرون من المنطقة قبل جمع بيانات البحث .

الرابع: منهج عينة من السكان Census method

يدرس هذا المنهج عينة من السكان فى فترة زمنية محددة، وتُحسب نسبة التخلف العقلى فيهم.. ويراعى فى اختيار عينة الدراسة أن تكون ممثلة تمثيلًا دقيقًا لتركيبة المجتمع السكانية فى السن، والجنس، والمستويات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمناطق السكنية .

ويعتبر هذا المنهج أكثر المناهج استخدامًا فى الدراسات المسحية للمتخلفين عقليًا؛ فقد اتبعته الجمعية الملكية البريطانية للوقاية من التخلف العقلى:

Royal commission on the care and control of mental deficiency سنة ١٩٤٠؛ فى حساب نسبة المتخلفين عقليًا فى عينة مكونة من ٣.٨٧٣.١٥١ شخصًا من إنجلترا، وويلز، واسكتلندا، وأيرلندا، وتراوحت نسبتهم ما بين ١.٤ فى الألف، إلى ٤.٧ فى الألف، وكانت النسبة فى الريف أعلى منها فى المدينة .

واستخدم منهج عينة السكان أيضًا مكتب البحث الاجتماعى بوزارة الشؤون الاجتماعية بفنلندا فى دراستين مسحيتين؛ أجريت إحداها فى الفترة من ١٩٣٥ ـ ١٩٣٦، وشملت ١٢٪ من السكان الذين تزيد أعمارهم عن سبع سنوات، وكانت نسبة حالات التخلف العقلى الشديد والمتوسط حوالى ٤.٤٣ فى الألف؛ وكانت النسبة فى المدينة ٢.٧٥ فى الألف، وفى القرية ٣.٦٢ فى الألف، وكانت بين الذكور ٥.٢٨ فى الألف، وبين الإناث ٣.٢٢ فى الألف. وأجريت الدراسة الثانية سنة ١٩٦٢ على حوالى ٩٪ من السكان، وكانت نسبة حالات التخف العقلى ٧.٢٢ فى الألف .

الخامس: منهج التقدير الإحصائى:

يقوم هذا المنهج بحساب عدد المتخلفين عقليًا فى أى مجتمع بضرب عدد السكان فى ٢.٢٣٪ وهى نسبة من يحصلون على معامل ذكاء أقل من ٧٠ على اختبارات الذكاء. لكن على الرغم من سهولة تطبيق هذا المنهج، إلا أنه لا يوصلنا إلى العدد الحقيقى للمتخلفين عقليًا فى المجتمع، ويميل عادةً إلى تضخيم عددهم؛ لأنه ليس

كل من يحصل على معامل ذكاء أقل من ٧٠ متخلفًا عقليًا، وليست نسبة التخلف العقلى واحدة فى جميع الأعمار والمناطق. لذا يجب مراعاة هذه الفروق حتى يمكن الحصول على تقدير مقبول باستخدام هذا المنهج .

السادس : منهج الحصر الشامل :

يقوم هذا المنهج على الحصر الفعلى لعدد المتخلفين عقليًا الموجودين فى المجتمع فى فترة زمنية معينة. ويتبع فى ذلك أسلوبان :

(أ) حصر حالات التخلف العقلى التى تتردد على المستشفيات، والوحدات الصحية، والاجتماعية، ومكاتب رعاية الأسرة، ورعاية الأمومة والطفولة، وعيادات الأطفال، وذلك بدراسة سجلات هذه الهيئات فى فترة زمنية معينة؛ باعتبار أن معظم حالات التخلف العقلى سوف تتردد على هذه الهيئات لأى سبب من الأسباب .

(ب) حصر حالات التخلف العقلى عن طريق التعداد العام للسكان، وذلك بإضافة بنود خاصة بالمتخلفين عقليًا ضمن استمارة التعداد، ويُدرب الباحثون على جمع بياناتها لحصر عدد حالات التخلف العقلى التى تعيش مع أسرها، وأقاربها، وبالمؤسسات الاجتماعية عند جمع بيانات التعداد .

لكن الملاحظ أن منهج " الحصر الشامل " لا يوصلنا إلى جميع حالات التخلف العقلى؛ فقد ينجح باحثو التعداد العام فى الكشف عن حالات التخلف العقلى الشديد، وبعض حالات التخلف العقلى المتوسط؛ التى تعانى من إعاقات جسمية، ويرغب أولياء أمورها فى إلحاقها برعاية الدولة. وعدد هذه الحالات قليل بالنسبة لعدد حالات التخلف العقلى الخفيف التى يتعذر عليهم الكشف عنها؛ لأنها لا تعانى من صعوبات جسمية، أو نفسية، أو اجتماعية، ويصعب اكتشاف تخلفهم من مجرد الملاحظة، أو من سؤال أولياء الأمور. حيث يرفض كثير من الآباء الاعتراف بتخلف أبنائهم؛ أو يتحرجون من إعطاء بيانات صحيحة عنهم فى التعداد العام؛ أو فى السجلات الحكومية .


مراجع الكتاب العربية والإنجليزية

أولاً: مراجع باللغة العربية

١- إبراهيم زكى قشقوش(١٩٨٨).محاضرات فى علم النفس النمائى. القاهرة: بدون ناشر .

٢- إبراهيم وجيه محمود(١٩٨٠).مدخل علم النفس. الإسكندرية: دار المعارف .

٣- إبراهيم وجيه محمود، ومحمود عبد الحليم منسى(١٩٨٣).البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار المعارف.

٤- أحمد البهى السيد وأمينة إبراهيم شلبى(٢٠٠٣).مناهج البحث. مذكرة غير منشورة. قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية النوعية: جامعة المنصورة .

٥- أحمد حسين اللقانى وعلى الجمل(١٩٩٩).معجم المصطلحات التربوية المُعرَّفة فى المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة: علم الكتب .

٦- أحمد عزت راجح(بدون تاريخ).أصول علم النفس. الطبعة التاسعة. الإسكندرية: المكتب المصرى الحديث للطباعة والنشر.

٧- أرنو. ف. ويتيج(١٩٧٧).سلسلة ملخصات شوم. نظريات ومسائل فى: مقدمة فى علم النفس. ترجمة: عادل عز الدين الأشول، محمد عبد القادر عبد الغفار، ونبيل عبد الفتاح حافظ، وعبد العزيز السيد الشخص. القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر .

٨- ألفت محمد حقى(١٩٨٦).مناهج البحث فى علم النفس. الإسكندرية. دار الفكر العربى .

٩- ألفت محمد حقى(١٩٨٣).علم النفس المعاصر، الإسكندرية: منشأة المعارف.
١٠- آمال صادق وفؤاد أبو حطب(١٩٩٦).علم النفس التربوى. الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
١١- باسكويل ج. أكاردو وباربرا واى. ويتمان(٢٠٠٧).معجم مصطلحات إعاقات النمو. ترجمة: كريمان بدير ونبيل حافظ. القاهرة: عالم الكتب.
١٢- بدر عمر العمر(١٤٠٥هـ).تصميم خطة البحث التربوى. تقرير عن الدور التمهيدية الثالثة فى البحث التربوى. المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج .
١٣- بركات حمزة حسن(٢٠٠٨).مناهج البحث فى علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
١٤- بشير صالح الرشيدى(٢٠٠٠).مناهج البحث التربوى، رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.
١٥- بول مسن وجون كونجر وجيروم كاجان وديانا ستين(١٩٨٦).أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.
١٦- ت. ج. أندروز وآخرون(١٩٦٧).مناهج البحث فى علم النفس(الجزء الأول)، الطبعة الثانية. ترجمة صبرى جرجس ومختار حمزة وعماد الدين إسماعيل وكمال دسوقى وسمير مراد. القاهرة: دار المعارف .
١٧- جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى(١٩٩٥).معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الخامس. القاهرة: دار النهضة العربية .
١٨- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى(١٩٩٢).معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الخامس. القاهرة: دار النهضة العربية .
١٩- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى(١٩٩١).معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الرابع؛ القاهرة: دار النهضة العربية .
٢٠- جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافى(١٩٩٠).معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الثالث. القاهرة: دار النهضة العربية .

٢١- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى(١٩٨٩).معجم علم النفس والطب النفسى. الجزء الثانى؛ القاهرة: دار النهضة العربية، ص ٥٣٢ .
٢٢- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافى(١٩٨٥).مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع .
٢٣- جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم(١٩٨٥).مناهج البحث فى التربية وعلم النفس.(ط٢)، القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع .
٢٤- ج. والت. رايتستون، جوانيس جاشمان، ارنج روبيجترا(١٩٧٦).ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون، التقويم في التربية الحديثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
٢٥- جمال زكي والسيد يس(١٩٦٢).أسس البحث الاجتماعي، القاهرة: دار الفكر العربى .
٢٦- حامد زهران(١٩٨٠).التوجيه والإرشاد النفسي، ط٢، القاهرة: عالم الكتب .
٢٧- حسن إبراهيم عبد العال(٢٠٠٤).فى مناهج البحث التربوى. طنطا: التركى للكومبيوتر وطباعة الأوفست .
٢٨- حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسّية. مراجعة حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
٢٩- حلمي المليجي وعبد المنعم المليجي(١٩٨٢).النمو النفسى (ط٦). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
٣٠- خليل ميخائيل معوض(١٩٨٣).سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة.(ط٢)، الإسكندرية: دار الفكر الجامعى.
٣١- خير الدين على عويس(٢٠٠٤).دليل البحث العلمى. القاهرة: دار الفكر العربى .
٣٢- ديو بولد فان دالين(١٩٨٥).(ترجمة) محمد نبيل نوفل وآخرون: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٣- رجاء محمود علام(٢٠٠٤).مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية. ط ٤، القاهرة: دار النشر للجامعات .

٣٤- رجاء محمود أبو علام(١٩٨٩).مدخل إلى مناهج البحث التربوى. الكويت: مكتبة الفلاح .

٣٥- رزق سند، إبراهيم ليلة(ب. ت) مناهج البحث فى علم النفس .

٣٦- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد(٢٠٠٢).البحث العلمى. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

٣٧- سامية عباس القطان(١٩٨٠).كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية. الجزء الأول. تقديم ومراجعة صلاح مخيمر؛ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٨- سعد جلال(١٩٨٥).المرجع فى علم النفس. القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٩- سعد جلال(١٩٦٧).التوجيه النفسى والتربوى والمهنى القاهرة: دار المعارف .

٤٠- سعدية بهادر(١٩٧٧).فى علم نفس النمو. الكويت: دار البحوث العلمية.

٤١- سيد محمد غنيم وهدى عبد الحميد برادة(١٩٦٤).الاختبارات الإسقاطية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٢- صلاح مراد وفوزية هادى(٢٠٠٢).طرائق البحث العلمى: تصميماتها وإجراءاتها. الكويت: دار الكتاب الحديث .

٤٣- صالح بن حمد العسَّاف(٢٠٠٦).المدخل إلى البحث فى العلوم السلوكية.(ط ٤).سلسلة البحث فى العلوم السلوكية. الكتاب الأول. الرياض: مكتبة العبيكان .

٤٤- صالح حمد العسَّاف(١٤٠٦هـ).دليل الباحث فى العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر .

٤٥- صموئيل مغاريوس(١٩٥٧).أضواء على المراهق المصرى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٦- طلعت حسن عبد الرحيم،(١٩٩٠).الأسس النفسية للنمو الإنساني، (ط٣)، الكويت: دار القلم .

٤٧- طلعت منصور(١٩٨٨).مذكرات في علم نفس النمو. بدون ناشر .

٤٨- طلعت منصور وأنور الشرقاوى وعادل عز الدين وفاروق أبو عوف(١٩٨٦).أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩- طلعت منصور وأنور الشرقاوى وعادل عز الدين وفاروق أبو عوف (١٩٨٤). أسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٥٠- عادل عز الدين الأشول(١٩٨٧).موسوعة التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٥١- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٢). علم نفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٢- عباس محمود عوض(١٩٨٢).علم النفس العام. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٥٣- عبد الرحمن عدس وذوقان عبيدات وكايد عبد الحق(٢٠٠٤).البحث العلمى: مفهومه. أدواته. أساليبه. عمان: دار مجدلاوى للنشر والتوزيع .

٥٤- عبد الرحمن محمد عيسوى(١٩٨٠).مناهج البحث فى علم النفس ـ أساليب تصميم البحوث وجمع المعلومات. الإسكندرية: دار المعارف .

٥٥- عبد السلام عبد الغفار(١٩٧٦).مقدمة فى الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٦- عبد العزيز السيد الشخص(٢٠٠٦).قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٧- عبد الفتاح صابر(١٩٨٨).في سيكولوجية النمو، طفولة ومراهقة، القاهرة: ميديا برنت .

٥٨- عبد الفتاح محمد دويدار(٢٠٠٧).المرجع فى مناهج البحث فى علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمى. الطبعة الرابعة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٩- عبد الله النجار(١٩٩١).دراسة تقويمية مقارنة للأساليب الإحصائية التى استخدمت فى رسائل الماجستير فى كلٍ من كلية التربية جامعة أم القرى،

وكلية التربية جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى .

٦٠- عبد الله شلبى(٢٠٠٧).البحث العلمى فى علم الاجتماع. مذكرة غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٦١- عبد المنعم الحفنى(١٩٧٨).موسوعة علم النفس والتحليل النفسى. الجزء الأول، القاهرة: مكتبة مدبولى .

٦٢- عبد المنعم المليجي(١٩٨٧).النمو النفسي، ط٤ القاهرة: مكتبة مصر .

٦٣- عبد الناصر حسن(٢٠٠٥).منهجيّة البحث الأدبى: حول أصوله ونظرياته. بدون دار نشر، وبدون ناشر .

٦٤- عزو إسماعيل عفانة(١٩٩٩).أخطاء شائعة فى تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد ٥٧ .

٦٥- عزيز حنا داوود(٢٠٠٦).مناهج البحث العلمى. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .

٦٦- عزيز حنا داود وزكريا زكى اثناسيوس(١٩٧٠).دراسات في علم النفس، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

٦٧- عطية هنا(١٩٥٨).التوجيه التربوى والمهنى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦٨- علاء الدين كفافى (١٩٩٠). الصحة النفسية. الطبعة الثالثة. القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

٦٩- عمر عبد الرحمن المفدّى(١٩٩١).وجهة نظر حول بعض الأخطاء المنهجية والإحصائية الشائعة فى البحوث النفسية والتربوية. مجلة كلية التربية(التربية وعلم النفس)، العدد الخامس عشر، كلية التربية: جامعة عين شمس، ص ص ١٣١ ـ ١٤٦ .

٧٠- غريب سيد أحمد(١٩٨٠).تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعى. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٧١- فاخر عاقل(١٩٧٩).أسس البحث العلمى فى العلـوم الـسلوكية، بـيروت: دار العلم للملايين.

٧٢- فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٨٥).أسـس الـسلوك الإنـسانى. مـدخل إلى علم النفس العام. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .

٧٣- فؤاد أبو حطب وآمـال صـادق(١٩٩٦).منـاهج البحـث وطـرق التحليـل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعيـة. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٧٤- فؤاد أبو حطـب وسـيد عـثمان وآمـال صـادق(١٩٨٧).التقـويم النفـسى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥- فريد أبو زينة ومروان الإبراهيم، وعامر قنـديلجى، وعبـد الـرحمن عـدس، وخليل عليان(٢٠٠٥).مناهج البحث العلمى. الكتاب الثالـث. عـمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٧٦- فيصل عباس(١٩٨٣).إشكالات المعالجة النفسية. بيروت: دار المسيرة.

٧٧- كمال بكداش، ورالـف رزق الله(١٩٨٥).مـدخل إلى ميـادين علـم الـنفس ومناهجه، الطبعة الثالثة، بيروت: دار الطليعة .

٧٨- كمال دسوقى(١٩٨٨).ذخيرة علوم النفس. المجلـد الأول. القـاهرة: الـدار الدولية للنشر والتوزيع .

٧٩- كمال سالم سيسالم(٢٠٠٢).موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسى. إمارة العين: دار الكتاب الجامعى.

٨٠- كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٤).منهجيـة البحـث التربـوى والنفـسى مـن المنظور الكمى والكيفى. القاهرة: عالم الكتب .

٨١- كوثر حسـين كوجك(٢٠٠٧).أخطاء شائعة فى البحوث التربوية. القاهرة: عالم الكتب .

٨٢- ل. ر. جاى(١٩٩٣).مهارات البحث التربوى. تعريب جـابر عبـد الحميـد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية .

٨٣- ماهر محمود عمر(١٩٨٨).سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٨٤- محمد خليل عباس ومحمد بكر نوفل ومحمد مصطفى العبسى وفريال محمد أبو عواد(٢٠٠٧).مدخل إلى مناهج البحث فى التربية وعلم النفس. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٨٥- محمد زيدان، وصالح شعث(ب. ت).مناهج البحث فى علم النفس والتربية. دار المجمع العلمى للنشر والتوزيع .

٨٦- محمد عبد الظاهر الطيب وحسين الدرينى وشبل بدران وحسن حسين البيلاوى وكمال نجيب وعدلى أبو طاحون(٢٠٠٠).مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٨٧- محمد عبد الغنى سعودى، محسن أحمد الخضيرى(٢٠٠٧).كتابة البحوث العلمية ورسائل الدبلوم والماجستير والدكتوراه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٨٨- محمد عماد الدين إسماعيل(١٩٨٩).الطفل من الحمل إلى الرشد(الجزء الأول: السنوات الست الأولى).الكويت: دار القلم .

٨٩- محمد عماد الدين إسماعيل ومحمد أحمد غالى(١٩٨١).فى علم النفس النمائى: الإطار النظرى لدراسة النمو. الكويت: دار القلم.

٩٠- محمد عماد الدين إسماعيل ونجيب اسكندر ورشدي فام منصور (١٩٧٤). كيف نربى أطفالنا؟. القاهرة: دار النهضة العربية .

٩١- محمد عودة ومحمد رفقى عيسى(١٩٨٤).الطفولة والصبا: فى علم نفس النمو، رؤية إسلامية فى النمو الإنسانى. الكويت: دار القلم.

٩٢- محمد محمود الجبورى(١٩٨٤).المدخل إلى علم النفس. بغداد: جامعة صلاح الدين.

٩٣- محمد وليد البطش(٢٠٠٦).مناهج البحث وتصميماته الإحصائية. عمّان: جامعة عمّان العربية للدراسات العليا .

٩٤- محمود الزيادى(١٩٦٩).علم النفس الكلينيكى. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩٥- محمود عبد الحليم منسى(٢٠٠٣).مناهج البحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

٩٦- نايفة قطامى ومحمد برهوم(١٩٨٩).طرق دراسة الطفل. عمان: دار الشروق.

٩٧- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠١١). معجم علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب.

٩٨- نبيل عبد الفتاح حافظ(٢٠٠٤).دليل البحث العلمى للطالب الذكى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

٩٩- هدى برادة وفاروق صادق(١٩٨٥).علم نفس النمو، القاهرة: الهلال للطباعة والتجارة .

١٠٠- وفاء محمد فتحى(٢٠٠٥).مناهج البحث العلمى. مذكرة غير منشورة. كلية الدراسات الإنسانية: جامعة الأزهر .

ثانيًا: مراجع باللغة الإنجليزية

101- Atkinson, R.C.,(1976):Teaching children to read using a computer, American psychologist, 29.

102- Borg, W. & Goll, M.(1979).Educational Research: An Introduction. New York, Longman, Inc.

103- Elizabeth B, Hurlock(1972):Child development(5th. Ed)., McGraw-Hill, Inc.

104- Erickson, F. and Others(1980).Field work in Educational Research. Unpublished paper, Institute for Research on teaching. Michigan state university.

105- Gaziano, Cecilie(1995).A twenty five years review of knowledge gap research, paper presented at association for public opinion research, Minnesota, May.

106- Issac, S. & Micheal W.(1981).Handbook in Research and Evaluation. San Diego: Calif, Edits publishers.

107- Jonathan P. Lewies.;(1991).General overview of bais and validity issues in cross-cultural research, Colorado state University, FT. Collins, office for applied research.

108- Jone Warters(1964).Technique Of Counseling. Mc grow-Hill. Page 293.

109- Krathwohl, D.(1977).How to prepare a Research proposal. New York, Syracuse University book store. Pp 126 - 127.

110- Lizey, Gardner(1960):Projective techniques and their application in cross-cultural research, New York: Appletan Century Crofts.

111- ODom, S.; Brantlinger, E.; Gesten, R.; Horner, R.; Thompson, B.; Harris, K.(2005).Research in special Education: Scientific Methods and Evidence-based practices.

112- Reaves, Celiac.(1992).Quantitative Research for the Behavioral Sciences, John Wiley & Sons. Inc. New York, pp 1 – 17.

113- Simmons, J. & McCall, G.(Ed).(1969).Issues in Participant observation: A text and reader. California: Addison-Wesley publishing company.

ملاحق الكتاب

[ملحق (١)]

بعض المصطلحات الأساسِّية فى مجال مناهج البحث

A

Abstract	ملخص
Administration of the instruments	تطبيق الأدوات
Aim of the study	هدف الدراسة
Analyzing the data statistically	تحليل البيانات إحصائيا
Appendix	ملحق
Applied research	بحوث تطبيقية
Audiovisual	سمعى ـ مرئى

B

Background of the study	خلفية الدراسة
Biased sample	عينة متحيزة

C

Case studies method	طريقة دراسة الحالة
Case study	دراسة حالة
Causal- comparetive method	منهج سبّبى مقارن
Clinical study	دراسة كلينيكية
Conceptual framework	إطار مفاهيمى
Conducting a study	إجراء دراسة
Content analysis	تحليل المحتوى
Control group	مجموعة ضابطة
Correlational method	منهج ارتباطى
Cross-sectional study	دراسة عرضية (مقارنة)

D

Data collection	جمع البيانات
Dependent variable	متغير تابع
Descriptive method	منهج وصفى
Directional Hypothesis	فرض موجه
Documentation	توثيق

E

Empirical method	منهج إمبريقى
Encyclopedia	موسوعات علمية (دوائر معارف)
Evaluative research	بحث تقويمى
Experimental desine	تصميم تجريبى
Experimental group	مجموعة تجريبية
Experimental method	منهج تجريبى
Experimental treatment	معالجة تجريبية

F

Footnotes	هوامش فى كتاب (حواشى)
Formulating hypotheses	صياغة الفروض

G

Group	مجموعة

H

Historical method	منهج تاريخى
Hypotheses of the study	فروض الدراسة
Hypothesis	فرض

I

Implication of the study	تضمينات أو تطبيقات الدراسة
Incidental sample	عينة عرضية
Independent variable	متغير مستقل
Interdisplinary study	دراسة بينّية (أى بين تخصصات مختلفة)

Interpretation of the results	تفسير النتائج
Intervening variable	متغير وسيط
Interview	مقابلة
Investigate	يبحث، يفحص

J

Journals	مجلة علمية (جورنال)

L

Limitations of the study	حدود الدراسة
Longitudinal study	دراسة طويلة (تتبعِّية)

M

Method	طريقة، منهج

N

Normative research	بحث معيارى
Null Hypothesis	فرض صفرى

O

Observation	ملاحظة
Operational definition of terms	تعريف إجرائى للمصطلحات

P

Periodicals	دوريات علميِّة
Pilot study	دراسة استطلاعية
Population	مجتمع
Post-testing	تطبيق بعدى
Pre-testing	تطبيق قبلى
Previous research	بحوث سابقة
Pure or basic research	بحوث أساسية أو بحته
Purposive sample	عينة عمدية (مقصودة)

Q

Quasi-experimentai method	منهج شبه تجريبى
Questionnaire	إستبانة

R

Random sample	عينة عشوائية
Reaction time	زمن الرجع
Recommendations of the study	توصيات الدراسة
Reference(s)	مرجع (مراجع)
References	مراجع
Related studies	دراسات وثيقة الصلة
Relevant literature	أدبيات وثيقة الصلة
Report study	تقرير الدراسة
Reporting study	تقديم تقرير عن الدراسة
Research (s)	بحوث، بحث
Research findings	نتائج البحث
Research procedures	إجراءات البحث
Researcher	باحث
Results of the study	نتائج الدراسة
Reviewing literature	مراجعة الأدبيات
Rotation	تدوير

S

Sample	عينة
Sample size	حجم العينة
Satratified sample	عينة طبقية
Selecting the sample	اختيار العينة
Significance of the study	أهمية الدراسة
Slides	شرائح مصورة مصغرة
Soutce (s)	مصدر (مصادر)
Statement of the Hypothesis	صياغة الفروض
Statement of the problem	صياغة المشكلة
Statistical analysis	التحليل الإحصائى

English	Arabic
Study	دراسة
Subjects	مفحوصون (مشاركون فى الدراسة)
Submitting the instruments to the jury members	تقديم الأدوات إلى المحكمين (تحكيم الدراسة)
Suggestions for further research	بحوث مقترحة
Summary of the study	ملخص الدراسة
Survey research	بحث مسحى
Systematic sample	عينة منتظمة

T

English	Arabic
Tapes recording	أشرطة تسجيل
Testing	اختبار أو إجراء الاختبار
Title of Research	عنوان البحث
Tools	أدوات
Tools developing	بناء الأدوات
Treatment	معالجة
Two-taild test	اختيار ثنائى الذيل

V

English	Arabic
Variable	متغير